L E I S T U N G S M O T I V U N D U R S A C H E N -
E R K L Ä R U N G E N I N D E R G R U N D S C H U L E

EINE UNTERSUCHUNG ÜBER PERSÖNLICHKEITSMERKMALE VON LEHRERN UND IHREN SCHÜLERN

DISSERTATION

zur Erlangung des Doktorgrades der
Erziehungswissenschaften
an der
Pädagogischen Hochschule Ruhr
in Dortmund

vorgelegt von
Monika Schliep

Dortmund 1975

L E I S T U N G S M O T I V U N D U R S A C H E N -
E R K L Ä R U N G E N I N D E R G R U N D S C H U L E

EINE UNTERSUCHUNG ÜBER PERSÖNLICHKEITSMERKMALE VON LEHRERN UND IHREN SCHÜLERN

DISSERTATION

zur Erlangung des Doktorgrades der
Erziehungswissenschaften
an der
Pädagogischen Hochschule Ruhr
in Dortmund

vorgelegt von
Monika Schliep

Dortmund 1975

UNIV.
LEIDEN
BIBL.

R E F E R E N T E N

Prof. Dr. W. Brüne
Prof. Dr. A. Reinartz

Digitized by the Internet Archive
in 2026

https://archive.org/details/IA41538104_0012

Inhaltsverzeichnis

1. Motivationale Bedingungen der Lehrer-Schüler-Interaktion S. 1-23

1. 1. Bezugsrahmen für eine Theorie der Lehrer-Schüler-Interaktion

1. 1. 1. Soziologische Aspekte für eine Theorie der Lehrer-Schüler-Interaktion

1. 1. 2. Erziehungsstile in der Lehrer-Schüler-Interaktion

1. 1. 3. "Naive" Erklärungen von Lehrern für Schülerverhalten

1. 1. 3. 1. "Implizite Persönlichkeitstheorien" von Lehrern

1. 1. 3. 2. Schülerbeurteilungen und Gesellschaftsbild des Lehrers

1. 2. Verhaltensbeeinflussung durch den Lehrer

1. 2. 1. Bekräftigungslernen

1. 2. 2. Kommunikationsweisen des Lehrers und Schülerbeeinflussung

1. 2. 3. Ursachenerklärungen von Schülerleistungen

1. 2. 3. 1. Theorieansätze für eine kognitive Motivationstheorie

1. 2. 3. 2. Ursachenerklärungen von Schülerleistungen durch den Lehrer

1. 2. 4. Allgemeine Fragestellungen der Untersuchung

2. Methodik der Untersuchung S. 24-43

2. 1. Vorüberlegungen zur Untersuchung
2. 2. Probleme der Stichprobengröße
2. 3. Vorüberlegungen zur Wahl der Stichprobe
2. 4. Versuchspersonen

2. 4. 1. Lehrer
2. 4. 2. Schüler

2. 5. Untersuchungsmaterial

2. 5. 1. Lehrerinstrumente

2. 5. 1. 1. Leistungsmotivation

2. 5. 1. 2. Selbstrollenverständnis

2. 5. 1. 3. Allgemeine Kausalattribuierungen von Schülerleistungen

2. 5. 1. 4. Kausalattribuierung und Einschätzung von Schülerleistungen im Fach Mathematik

2. 5. 2. Schülerinstrumente

2. 5. 2. 1. Leistungsmotivation

2. 5. 2. 2. Allgemeine Kausalattribuierung eigener Leistungsresultate

2. 5. 2. 3. Angenommene allgemeine Fremdattribuierung eigener Leistungsresultate durch den Lehrer

2. 5. 2. 4. Kausalattribuierung eigener Leistungsresultate und Einschätzungen für das Fach Mathematik

2. 5. 2. 5. Angenommene Fremdattribuierung eigener Leistungsresultate und Fremdeinschätzungen durch den Lehrer für das Fach Mathematik

2. 5. 2. 6. Vermutetes Selbstrollenverständnis für einen "optimalen" Lehrer

3. Lehrerpersönlichkeit und Ursachenerklärungen der Leistungsresultate von Schülern S. 44 - 62

3. 1. Strukturmerkmale der untersuchten Lehrerstichprobe

3. 1. 1. Selbstrollenverständnis

3. 1. 1. 1. Vorüberlegungen

3. 1. 1. 2. Befunde

3. 1. 1. 3. Interpretation

3. 1. 2. Kausalattribuierung von Schülerleistungsresultaten

3. 1. 2. 1. Vorüberlegungen

3. 1. 2. 2. Befunde

3. 1. 2. 3. Interpretation

3. 1. 3. Leistungsmotivation

3. 2. Zusammenhänge von Ursachenfaktoren bei der Schülerbeurteilung durch den Lehrer

3. 2. 1. Vorüberlegungen

3. 2. 2. Befunde

3. 2. 3. Interpretation

3. 3. Exkurs: Sozialschicht als steuernde Variable bei der Kausalattribuierung von Schülerleistungen durch den Lehrer

3. 3. 1. Vorüberlegungen

3. 3. 2. Befunde

3. 3. 3. Interpretation

4. Leistungsmotiv des Lehrers und Fremdattribuierungen von Schülerleistungen S. 63 - 72

4. 1. Die Schülerleistungen anregende Bedingungen der Lehrerpersönlichkeit

4. 2. Leistungsmotiv des Lehrers und Ursachenerklärungen von Schülerleistungen

4. 2. 1. Vorüberlegungen

4. 2. 2. Befunde

4. 2. 3. Interpretation

4. 3. Leistungsmotiv des Lehrers und Selbstrollenverständnis

5. Schülerleistungen in der Selbst- und Fremdbeurteilung durch den Lehrer S. 73 - 89

5. 1. Kausalattribuierung der Schüler und Fremdbeurteilung durch den Lehrer

5. 2. Fremdbeurteilung und wahrgenommene Fremdbeurteilung

5. 2. 1. Vorüberlegungen

5. 2. 2. Befunde

5. 2. 3. Interpretation

5. 3. Fremdbeurteilung und Selbstbeurteilung

5. 3. 1. Vorüberlegungen

5. 3. 2. Befunde

5. 3. 3. Interpretation

5. 4. Wahrgenommene Fremdbeurteilung und Selbstbeurteilung

5. 4. 1. Vorüberlegungen

5. 4. 2. Befunde

5. 4. 3. Interpretation

6. Leistungsmotiv des Lehrers und Schülerpersönlichkeit S. 90 - 120

6. 1. Leistungsmotiv des Lehrers in Beziehung zu Schülervariablen

6. 1. 1. Vorüberlegungen

6. 1. 2. Befunde

6. 1. 3. Interpretation

6. 2. Erkundungsanalyse: Möglichkeiten der Beeinflussung des Leistungsmotivs und der Ursachenerklärungen eigener Schülerleistungen durch Lehrerverhalten

6. 2. 1. Vorüberlegungen

6. 2. 2. Der Anspruch des Lehrers, soziale Benachteiligungen ausgleichen zu wollen, und Schülerpersönlichkeit

6. 2. 3. Die Disziplinanforderungen des Lehrers und Schülerpersönlichkeit

6. 2. 4. Die Berücksichtigung schulischer Faktoren und Schülerpersönlichkeit

6. 2. 5. Die Häufigkeit von Lob durch den Lehrer und Schülerpersönlichkeit

6. 2. 6. Gesamtbetrachtung der Datenanalyse

7. Zusammenfassung S. 121 - 122

Literatur S. 123 - 137

Anhang

1. Motivationale Bedingungen der Lehrer-Schüler-Interaktion

1.1. Bezugsrahmen für eine Theorie der Lehrer-Schüler-Interaktion

Die vorzunehmende Analyse des Zusammenhangs zwischen Merkmalen der Lehrer- und Schülerpersönlichkeit kann nur über den Bezugsrahmen theoretischer Überlegungen zur Lehrer-Schüler-Interaktion erfolgen. Da die soziale Interaktion in der Schule ein sehr komplexer interdisziplinärer Sachverhalt ist (TENT, 1966), erscheint es notwendig, die im Rahmen unserer Analyse verarbeiteten psychologischen Theorien, Fragestellungen und Befunde nicht isoliert darzustellen, sondern ihnen zumindest ein sehr grobes Rahmenkonzept, gebildet aus wichtigen interdisziplinären Elementen des komplexen Systems der sozialen Interaktion in der Schulklasse, voranzustellen. Dieses Rahmenkonzept soll dazu dienen, den Stellenwert unserer speziellen psychologischen Fragestellungen zu kennzeichnen und als Bezugssystem der Interpretation der Befunde behilflich zu sein.

1.1.1. Soziologische Aspekte für eine Theorie der Lehrer-Schüler-Interaktion

"Da die soziale Interaktion in der Schulklasse ein interdisziplinärer Sachverhalt par excellence ist" (PETERS, 1972, S. 1954) und die gesellschaftliche Wirklichkeit stark diese Interaktion bestimmt (TENT, 1966, S. 216), soll unsere Analyse von Spezialaspekten der sozialen Interaktion in der Schulklasse unter Berücksichtigung einer soziologischen Betrachtungsweise erfolgen. Deshalb soll kurz auf Ansätze einer soziologischen Theorie schulischer Sozialisation eingegangen werden.

Der Begriff 'Sozialisation' wird zur Kennzeichnung für den Prozeß gebraucht, "durch den ein Individuum in eine soziale Gruppe eingegliedert wird, indem es die in dieser Gruppe geltenden sozialen Normen, insbesondere die an das Individuum als Inhaber bestimmter Positionen gerichteten Rollenerwartungen, die zur Erfüllung dieser Normen und Erwartungen erforderlichen Fähigkeiten und Fertigkeiten sowie die zur Kultur der Gruppe gehörenden Werte, Überzeugungen

bzw. erlernt und in sich aufnimmt" (Lexikon zur Soziologie, 1973, S. 622). Für den Bereich schulischer oder sekundärer Sozialisation (in Abgrenzung zur primären Sozialisation in der Familie) gebraucht HURRELMANN (1974) den Terminus "gesellschaftlich organisierte Sozialisation" (S. 15). FEND (1974) kennzeichnet das soziale System Schule ähnlich: "Schulen sind Institutionen der gesellschaftlich kontrollierten und veranstalteten Sozialisation" (S. 7).

HURRELMANN (1974) erstrebt über die Integration verschiedener Theorieansätze der Sozialisationsforschung, welche insbesondere die schulische Sozialisation betreffen, eine "Gesamtkonzeption für eine gesellschaftskritische, bildungspolitisch relevante und wissenschaftlich solide fundierte Sozialisations- und Bildungsforschung" (S. 31). Ähnlich kann die Intention von FEND (1974) beschrieben werden.

In traditionellen pädagogischen Konzepten, deren zentraler Begriff die Autonomie des Individuums, das humanistische und neuhumanistische Bildungsideal ist, wird die Relevanz gesellschaftlicher Faktoren für Sozialisationsprozesse weitgehend negiert (vgl. HURRELMANN, 1974, S. 15 f.). Doch mit der Weiterentwicklung der Pädagogik zu einer sozialwissenschaftlich orientierten Erziehungswissenschaft werden verstärkt innerhalb der Sozialisationsforschung Fragestellungen entwickelt, die gesellschaftliche Realität einbeziehen. FEND (1974) sieht den Zusammenhang zwischen Gesellschaft und Schule so: "Nur von einem gesamtgesellschaftlichen und historisch orientierten Ansatz her läßt sich der Stellenwert schulischer Sozialisationsprozesse bestimmen" (S. 7).

HURRELMANN (1974) integriert drei bereits relativ gut ausgearbeitete Theorieansätze der Sozialisationsforschung: den interaktionistischen (vgl. MEAD, 1934; GOFFMAN, 1961; KRAPPMANN, 1971), den systemtheoretischen (vgl. PARSONS, 1951; LUHMANN, 1969) und den sozioökonomischen Ansatz (vgl. MARX, 1966; OFFE, 1972; BAETHGE, 1972). Alle drei Ansätze analysiert er kritisch unter dem Aspekt der "Erklärungskraft" (S. 18) für eine kombinierte Theorie der "gesellschaftlich organisierten Sozialisation".

Diese Theorie soll es ermöglichen, gesellschaftliche Rahmenbedingungen schulischer Sozialisation als auch Organisations- und Interaktionsstrukturen und -prozesse wissenschaftlich zu analysieren. So ist HURRELMANN (1974) der Meinung, daß sich über seinen Theorieansatz Befunde gut erklären lassen, die einen "zirkulären Verlauf des Sozialisationsprozesses" (vgl. ROLFF, 1967; JENCKS, 1973) oder ein "kumulatives Lerndefizit" (WEINERT, 1974, S. 435) während der schulischen Sozialisation für Kinder aus sozialen Unterschichten belegen. Außerdem liefert dieser Theorieansatz auch Erklärungsmöglichkeiten für Befunde über Erziehungsstile von Lehrern in der BRD, indem nahegelegt wird, Lehrerverhalten nicht als unabhängige Variable im Prozeß schulischer Sozialisation zu betrachten, sondern selbst auch determiniert zu sehen von anderen - z.B. gesellschaftlichen - Faktoren.

Eine umfassende Theorie der "gesellschaftlich organisierten Sozialisation" und von ihr geleitete Analysen der sich dort vollziehenden Prozesse erscheint besonders für die westlichen hochindustriealisierten Länder notwendig. Denn in sozialistischen Staaten wie z.B. der DDR werden die Ziele schulischer Sozialisation eindeutig als direkt auf gesellschaftliche Wirklichkeit bezogen offen formuliert mit dem Verweis auf ideologisch-politische Grundpositionen. Die Schule wird deutlich als ausführendes Staatsorgan gekennzeichnet. "Ihr obliegt es, im Auftrag des sozialistischen Staates Leit- und Führungsfunktion in der Bildung und Erziehung der Schuljugend auszuüben" (KOSSAKOWSKI & OTTO, 1971, S. 22). FEND (1974) zieht den Schluß: "Was wir für andere Länder, etwa für kommunistische oder faschistische Regimes klar sehen, wird für den eigenen Bereich gern geleugnet: daß das Schulsystem zur Legitimierung gesellschaftlicher Machtverhältnisse beiträgt" (S. 184).

1.2.1. Erziehungsstile in der Lehrer-Schüler-Interaktion

Im anglo-amerikanischen Bereich konzentrierte sich die Forschung der Lehrer-Schüler-Interaktion, ausgehend von Fragestellungen der Pädagogischen Psychologie, über Jahrzehnte geleitet von

Effektivitäts-Interessen auf die Suche von Merkmalen erfolgreicher Lehrer und Schüler. Positiv wirkten sich dabei Einflüsse von Theorien der Klinischen Psychologie auf die Forschung der Lehrer-Schüler-Interaktion aus, die für das Lernen in der Schule nicht den effektiven Lehrer als zentral betrachten, sondern Interaktionsprozesse in der Schulklasse stärker berücksichtigen, indem schultypische Bedingungen und "Schülerbedingungen" analysiert werden. Richtungsweisend für die weitere Forschung der Lehrer-Schüler-Interaktion wurden Theorien der Sozialpsychologie, insbesondere jene, die ausgehend von Theorien der Gruppe, Lernen in der Schule als Resultat von Interaktionsprozessen betrachten (vgl. PETERS, 1972, S. 1814 f.). Die frühen Arbeiten von LEWIN u. a. (1939), ANDERSON (1945) und JOHNSON (1935), die wissenschaftlich erforschten, ob und wie sich das Verhalten des Lehrers oder Gruppenleiters auf die Schüler und ihr Verhalten untereinander auswirkt, belegen bereits die Fruchtbarkeit dieses sozialpsychologischen Ansatzes gegenüber dem naiven Suchen nach dem "guten" Lehrer.

Im deutschsprachigen Raum dauerte es lange, um von einem geisteswissenschaftlich abgeleiteten "idealen" Lehrerbild (KERSCHENSTEINER, 1921; SPRANGER, 1921) abzurücken. Als ein wichtiger Schritt können die von PETERSEN (vgl. MÜLLER-PETERSEN, 1950) und WINNEFELD (1957) durchgeführten und beschriebenen Protokolle von Unterrichtsverläufen betrachtet werden. Besonderes Interesse wurde im deutschsprachigen Raum der Erforschung des Verhaltens der Schüler untereinander (z.B. ZILLIG, 1934; RANK, 1962) und der Einstellungen von Schülern ihren Lehrern gegenüber gewidmet (z.B. KRÜGER, 1950; AIBAUER, 1954).

Allmählich wurde auch in der BRD, anknüpfend an die global-typisierenden Konzepte von LEWIN u. a. (1939; autokratischer, demokratischer und laissez-faire Erziehungsstil) und ANDERSON (1945; dominanter - vs. - integrativer Erziehungsstil) sowie Ansätze der amerikanischen Klinischen Psychologie (ROGERS, 1942) das Verhalten von Lehrern und seine Auswirkungen auf das Schülerverhalten untersucht (TAUSCH, 1958). Die Untersuchung der Erziehungsstile

von Lehrern, die wichtige Faktoren der sozialen Interaktion in der Schulklasse sind, bestimmt seitdem stark die pädagogisch-psychologische Forschung (TAUSCH & TAUSCH, 1965; HERRMANN, 1966).

Im Laufe weiterer Forschungsarbeiten hat sich der Begriff Erziehungsstil als methodologisch schwer faßbar und für Theoriebildung wenig ergiebig erwiesen (EYFERTH, 1966). Deshalb hat sich die Forschung während der vergangenen zehn Jahre verstärkt um das Auffinden grundlegender Dimensionen des Erzieherverhaltens, die für schulische Interaktionsprozesse besonders relevant erscheinen, bemüht (PETERS, 1972, S. 1951 f. ; NICKEL, 1973, S. 112). Als relevante Dimensionen des Lehrerverhaltens im Unterricht konnten besonders die Lenkung (vgl. TAUSCH, 1960; WIECZERKOWSKI, 1965; NICKEL & FENNER, 1974) und das Sanktionsverhalten (vgl. TAUSCH u. a. 1969; WIECZERKOWSKI, 1969) nachgewiesen werden. Über faktorenanalytische Vorgehensweisen beim Vergleich der Resultate verschiedener Einzeluntersuchungen wurden im wesentlichen emotionale und soziale Zuwendung und Lenkung als bedeutsame Dimensionen extrahiert (vgl. RYANS, 1960). Gemeinsam ist der global-typisierenden Betrachtungsweise als auch der Erfassung einzelner Dimensionen des Lehrerverhaltens häufig die Annahme, daß das Lehrerverhalten in der Lehrer-Schüler-Interaktion die unabhängige und das Verhalten der Schüler die abhängige Variable sei.

Die von dieser Annahme ausgehenden Fragestellungen und Untersuchungen beeinflußten die Forschung der Lehrer-Schüler-Interaktion positiv, indem die Bedeutsamkeit des Lehrerverhaltens für Schülerverhalten in den Mittelpunkt des Interesses gestellt wurde. Aber gleichzeitig belegt die den meisten der Untersuchungen über Erziehungsstile oder zentrale Lehrerdimensionen zugrunde liegende Annahme, daß die soziale Interaktion in der Schulklasse isoliert von gesellschaftlicher Wirklichkeit betrachtet wird. Gesellschaftliche Faktoren jedoch müssen als starke Bestimmungsfaktoren im sozialen System Schule, also auch speziell in der Lehrer-Schüler-Interaktion, mitberücksichtigt werden (vgl. FEND, 1974). Zur Erarbeitung und Formulierung relevanter Fragestellungen zur Lehrer-Schüler-Interaktion erweist sich eine in diese Richtung zielende,

verstärkte Theoriebildung als notwendig. Eine Theorie der Lehrer-Schüler-Interaktion kann nur dann dem komplexen System schulischen Lernens angemessen sein, wenn gesellschaftliche Faktoren mitberücksichtigt und differenzierte Vorhersagen ermöglicht werden, wie Lehrer mit unterschiedlichen Verhaltensmerkmalen unterschiedliche Schüler beeinflussen.

1.1.3. "Naive" Erklärungen von Lehrern für Schülerverhalten

1.1.3.1. "Implizite Persönlichkeitstheorien" von Lehrern

Bei der unterschiedlichen Behandlung seiner Schüler orientiert sich der Lehrer jeweils an seiner ihm eigenen, nicht expliziten, Unterrichtstheorie. Diese verborgene oder "heimliche" Unterrichtstheorie haben verschiedene Autoren zu beschreiben versucht (LINDGREN, 1962; ROGERS, 1969; POSTMANN & WEINGARTNER, 1972). GRELL (1974) folgert nach seiner Analyse der Theorien von Lehrern über ihre Schüler und schulisches Verhalten, daß diesen "heimlichen" Theorien die Annahme zugrunde liegt, "daß Lehrer unbedingt notwendig sind, und daß Schüler nicht lernen, wenn sie nicht von Lehrern angeleitet und angetrieben werden. Nur wenn der Lehrer belohnt oder bestraft, lernen die Schüler. Bleiben solche Anreize aus, dann gibt es auch kein Lernen. Das Lernen wird der Verantwortung des Schülers entzogen, und Lehren wird gleichbedeutend mit Kontrolle" (S. 68).

Diese vermuteten und z. T. durch vielfältige Befunde zumindest tendenziell bestätigten "naiven" Theorien von Lehrern (z.B. sei hier auf die Vielzahl der Ergebnisse der Erziehungsstil-Forschung verwiesen) über Schüler werden deshalb "heimliche" Theorien genannt, weil sie sich vermutlich stark im konkreten Unterrichtsverhalten von Lehrern niederschlagen, ohne bewußt oder intendiert zu sein. Diese "heimlichen" Theorien von Lehrern orientieren sich vermutlich stark an autoritären Verhaltenserwartungen, wie auch NICKEL (1973) annimmt, wenn er beschreibt, daß auch gegenwärtig "autoritäre Verhaltensmerkmale noch immer zu den besonders erwünschten und angestrebten Zielen sowohl der Familienerziehung als auch der Schule und der beruflichen Ausbildung" gehören (S. 109).

Andererseits sind die "heimlichen" Theorien von Lehrern über Schüler stark von Pessimismus geprägt. Das zeigt sich nicht zuletzt darin, daß die Möglichkeiten für eigenständige Aktivitäten von Schülern in der Schulwirklichkeit im allgemeinen minimal sind, was besonders für Schüler unterer Klassen gilt (vgl. WEBER, 1971). Außerdem geschieht das Lernen in der Schule stark mit Hilfe von Angstinduktion wie z.B. über die Zensurenvergabe (ROTH, 1969), und Schulversagen wird häufig mit moralischer Dequalifizierung verknüpft (HÖHN, 1967).

Da naive oder vorwissenschaftliche Theorien von Lehrern über schulisches Lernen letztlich das Lehrerverhalten im Unterricht bestimmen und besonders bei der Schülerbeurteilung herangezogen werden, soll hier auf eine für das Unterrichtsverhalten wesentliche naive Theorie, die "implizite Persönlichkeitstheorie" von Lehrern eingegangen werden (CRONBACH, 1955, S. 186; HOFER, 1969).

"Implizite Persönlichkeitstheorien sind Bezugssysteme der zwischenmenschlichen Orientierung, die aus bestimmten Kategorien und Begriffen zur Beurteilung anderer Menschen aufgebaut sind" (ULICH & MERTENS, 1974, S. 102). Diese vorwissenschaftlichen "Persönlichkeitstheorien" gehen von der Stabilität der Persönlichkeitscharakteristika und der Verknüpfung verschiedener Persönlichkeitsmerkmale aus und sind von gesellschaftlichen und gruppentypischen Norm- und Wertvorstellungen beeinflußt (ULICH & MERTENS, 1974).

HOFER (1969) untersuchte die "implizite Persönlichkeitstheorie" von Lehrern in bezug auf Schüler und konnte belegen, daß die "implizite Persönlichkeitstheorie" von Lehrern wesentlich fünf Faktoren besitzt, die durch folgende Eigenschaften charakterisiert sind: Arbeitsverhalten (konzentriert, pflichtbewußt), Schwierigkeit (schüchtern, sensibel), Begabung, Dominanz (geltungsbedürftig, ehrgeizig) und soziale Zurückgezogenheit (verschlossen, ungesellig). Nach HOFER (1969) bilden diese fünf Faktoren das subjektive Ordnungsschema für Lehrer, nach dem sie die Schülerpersönlichkeit schnell und einfach erfassen können. Eine sehr hohe Übereinstimmung der Faktorenstruktur der "impliziten Persönlichkeitstheorie" von Lehrern und der aktuellen

Schülerbeurteilung durch die Lehrer legt nahe, daß Lehrerbeurteilungen wirklicher Schüler wesentlich auf ihre privaten naiven "Persönlichkeitstheorien" zurückgeführt werden können.

Eine bedeutende Eigenschaft des Wahrnehmungsrasters von Lehrern bei der Schülerbeurteilung, die Eigenschaft "uninteressiert" ist nach HOFER (1969) in der "impliziten Persönlichkeitstheorie" von Lehrern so verknüpft: "Ein uninteressierter Schüler verhindert jede Bemühung, er mag nicht lernen, hat geistig nicht die nötigen Voraussetzungen dazu und ist auch menschlich nicht ansprechbar" (S. 50). Da diese Eigenschaft mit drei Faktoren der "impliziten Persönlichkeitstheorie" von Lehrern eng verknüpft ist, kann gefolgert werden, daß Lehrer letztlich das Interesse oder Nicht-Interesse von Schülern am Unterricht nicht als eine von ihnen beeinflußbare Eigenschaft erleben, sondern als stabiles Persönlichkeitsmerkmal der Schüler. HÖHN (1967) konnte mit ihrer Untersuchung, die das Bild des "schlechten" Schülers in den Augen der Lehrer und seiner Mitschüler erfassen sollte, u. a. belegen, daß Lehrer Schulversagen im wesentlichen auf Faulheit und Begabungsmangel zurückführen. In der Wahrnehmung des "schlechten" Schülers durch den Lehrer zeigt sich ähnlich wie bei HOFER (1969), daß verschiedene Persönlichkeitsmerkmale als verknüpft erlebt werden. HÖHN (1967) erklärt die Nivellierung der Wahrnehmung bezüglich des "schlechten" Schülers bei Lehrern und das daraus entstehende ihn insgesamt abwertende Pauschalurteil über eine starke Affektbeteiligung der Lehrer. Die Urteile der Mitschüler über den "schlechten" Schüler sind denen der Lehrer sehr ähnlich, sowohl in der Beschreibung der ihn charakterisierenden Eigenschaften (faul, dumm, unruhig, unaufmerksam; S. 61) als auch in der negativen Beurteilung seiner Person über leistungsbezogene Eigenschaften hinaus (Halo-Effekt).

HÖHN (1967) betont, daß die Härte des Lehrerurteils gegenüber dem "schlechten" Schüler für den Lehrer eine Entlastungsfunktion besitzt. So werden z.B. Persönlichkeitsstörungen des "schlechten" Schülers als sein Schulversagen verursachend erlebt, nicht aber als dessen Folge. Das belegt, daß Leistungsbewertungen in der Schule gleichzeitig stark im moralischen Bewertungssystem verankert

sind, was besonders für leistungsschwache und erfolglose Schüler in der Grundschule negative Rückwirkungen auf das leistungsbezogene Selbstbild bedingen müßte. Da "implizite Persönlichkeitstheorien" in dieser Weise stark das Schülerurteil und die Schülerpersönlichkeit beeinflussen können, schließen ULICH & MERTENS (1974), daß die "implizite Persönlichkeitstheorie" von Lehrern und damit verbunden auch im weitesten Sinne die "gesellschaftlich vermittelten anthropologischen Prämissen" den "harten Kern des Urteils darstellen" (S. 127).

1.1.3.2. Schülerbeurteilungen und Gesellschaftsbild des Lehrers

Die Beurteilung des Schülers ist eine zentrale Aufgabe für den Lehrer in der Schulwirklichkeit. Sie konkretisiert sich vorwiegend in der Notengebung, in Empfehlungen für Differenzierungsmaßnahmen und in Gutachten für den Besuch weiterführender Schulen, seltener aber in der Auswahl individueller Fördermaßnahmen (vgl. INGENKAMP, 1972). Die Beurteilung von Schülern durch den Lehrer ist nicht allein eine Leistungsbeurteilung. Befunde über das Urteilsverhalten von Lehrern belegen, daß Lehrer die Schulleistungen von Schülern eng verknüpft erleben mit nicht-leistungsbezogenen Persönlichkeitsmerkmalen (vgl. HÖHN, 1967; HOFER, 1969; HADLEY, 1972). Auch unter dem Aspekt, daß sich die Leistungsbeurteilung im sozialen Beziehungsfeld der Schulklasse vollzieht, und damit Leistungsbeurteilung durch den Lehrer immer gleichzeitig auch Element sozialer Interaktion ist, erscheint eine klare Trennung von Leistungs- und Persönlichkeitsbeurteilung nicht aufrechthaltbar. Im wesentlichen sind diese Mängel der heutigen pädagogischen "Diagnostik" auf einen hohen Subjektivitätsgrad und auf stereotypisierende Effekte der Beurteilung zurückführbar (INGENKAMP, 1972).

Eine große Anzahl von Untersuchungen verweist im Zusammenhang mit lehrertypischen Beurteilungstendenzen auf die schichtenspezifische Selektion, die der Lehrerbeurteilung zukommt (vgl. LATSCHA, 1966; ROLFF, 1967; PREUß, 1970; GERNER, 1972; GRESSER-SPITZMÜLLER, 1973). Lehrer nehmen dabei allgemein an, daß in den einzelnen Berufsgruppen Intelligenz nicht normalverteilt ist, sondern die Ausprägung der Begabung an die Berufshierarchie geknüpft ist (FEND, 1974, S. 169).

In diesem Zusammenhang sind auch Befunde zu sehen, die belegen, daß bei der sozialen Selektion die BRD im internationalen Vergleich aufgrund extremer Bevorzugung oberer Sozialschichten und extremer "negativer Selektion" unterer Sozialschichten im hierarchischen Schulsystem mit an der Spitze steht (OEVERMANN, 1966). Daraus kann gefolgert werden, daß ein Element der naiven Gesellschaftstheorie von Lehrern die Annahme ist, daß Begabung und Bildbarkeit nicht über die sozialen Schichten gleich verteilt, sondern deutlich einseitig zugunsten oberer Sozialschichten verlagert sind, was für einen stark durch endogene Determinanten geprägten Begabungsbegriff von Lehrern spricht.

In Verbindung damit können auch Untersuchungsergebnisse von LATSCHA (1966) gesehen werden, die belegen, daß Lehrer häufig schon nach wenigen Wochen des ersten Schuljahres Schüler als künftige Gymnasiasten meinen beurteilen zu können. Vermutlich sind diese Lehrerurteile stark durch Mittelschichtsnormen geprägt, und entsprechend charakterisiert LATSCHA (1966) das Gesellschafts- und Menschenbild von Lehrern in folgender Weise: "Wohlerzogene, anpassungsfreudige und anpassungsfähige Kinder werden eher ins Gymnasium empfohlen als Kinder, welche diese Eigenschaften nicht im gewünschten Maß besitzen, sich aber sonst über dieselben Leistungsvoraussetzungen ausweisen können" (S. 228). Für wie bedeutsam Lehrer nicht direkt leistungsbezogene Eigenschaften halten, zeigt GERNER (1972) daran, daß fast die Hälfte der Lehrerschaft Disziplin, Sauberkeit, Betragen und Höflichkeit für wichtiger als Begabung halten. Diese Eigenschaften sind darüber hinaus als moralische Bewertungen mit Leistungsbeurteilungen im Lehrerurteil verknüpft, wie HÖHN (1967) nachgewiesen hat.

Die Annahmen von Lehrern über gesellschaftliche Gegebenheiten kommen vermutlich in ihrem pädagogischen und unterrichtlichen Handeln zum Ausdruck. Es besteht in diesem Zusammenhang die Gefahr, daß die Befunde der familiären Sozialisation, wie z.B. der Beleg der behinderten Begabungsentfaltung der Kinder unterer Sozialschichten, die Lehrer zur Annahme eines Determinismus frühkindlicher Sozialisation verleiten (vgl. GRIMM, 1966).

Wird eine solche Annahme von Lehrern dann in ihrem unterrichtlichen Handeln in der Weise umgesetzt, daß die Leistungsanforderungen und -erwartungen an ihre Schüler von deren Sozialschichtzugehörigkeit abhängig sind, kann das die gesellschaftsreproduzierende Funktion der Schule erhöhen.

Daß Lehrern ihre Funktion, soziale Ungleichheiten über ihre berufliche Tätigkeit zu reproduzieren, oft nicht bewußt zu sein scheint, wird durch ihre häufige Annahme belegt, daß sich in einem gleichen Angebot für alle Schüler zur gleichen Zeit schon eine "Gleichheit" der Bildungschancen zumindest anbahne. Um auf diesen Trugschluß hinzuweisen, vergleichen HEYER & VOIGT (1974) speziell Grundschulen und Auto-Reparaturwerkstätten und resümieren: "Im Grundschulunterricht wird gegenwärtig nicht vergleichbar vernünftig vorgegangen. Auf unterschiedliche Ausgangslagen muß mit unterschiedlichen Lernprozessen reagiert werden" (S. 44). AUSUBEL (1964) erklärt die Genese eines "kumulativen Lerndefizits" über gleiches Lernangebot bei unterschiedlichen Lernvoraussetzungen. HECKHAUSEN (1974) sieht in der Forderung und dem Angebot gleicher Lernstoffe und -ziele für alle Schüler weiterhin die starke Selektionsfunktion der Schule verankert. Diese Vermutung konnte von SIMONS (1973) deutlich belegt werden. In seiner Untersuchung der "Intelligenz- und Schulleistungen bei Arbeiter- und Akademikerkindern auf der Unterstufe des Gymnasiums" zeigte sich, daß sowohl die Hilfe als auch die finanziellen Möglichkeiten für Nachhilfe-Stunden in den Lehrplan des Gymnasiums eingeschlossen sind, insbesondere gilt dies für sprachliche Fächer. Auch hier zeigt sich, daß ein gleiches Lernangebot für alle Schüler Ungleichheit der Chancen bedingt, weil als Maßstab für das Lernangebot nur die mittleren und oberen Schichten der Gesellschaft der BRD dienen.

1.2. Verhaltensbeeinflussung des Schülers durch den Lehrer

Durch den unmittelbaren Kontakt des Lehrers mit seinen Schülern im Unterricht hat der Lehrer vielfältige Möglichkeiten, Schülerverhalten zu steuern und Verhaltensänderungen beim Schüler zu bewirken. Die bedeutsamsten Formen der Einflußnahme sind direkte

Kontakte, von denen sprachliche Äußerungen sicher am nachhaltigsten auf Schüler wirken. Über das Sprachverhalten des Lehrers werden dem Schüler Maßnahmen und Anordnungen kommuniziert, und häufig beinhalten verbale Äußerungen des Lehrers eine direkte Mitteilung von Wert- oder Geringschätzung seinen Schülern gegenüber. Besonders das Maß an freundlicher Zuwendung und feindlicher Abweisung, das über sprachliche Bekräftigungen kommuniziert wird, kann die Persönlichkeit von Schülern nachhaltig beeinflussen, wie es WIECZERKOWSKI u. a. (1969) für Angst- und Neurotizismuswerte belegt haben. Darüber hinaus ist jedem Lehrer eine bestimmte Gestik und ein spezifisches mimisches Verhalten zu eigen, über die den Schülern indirekte Hinweise gegeben werden. Sowohl diese indirekten Mitteilungen wie auch sprachliche Äußerungen sind vom Lehrer in einer spezifischen Weise auf jeden seiner Schüler abgestimmt, häufig ohne daß es dem Lehrer bewußt oder von ihm intendiert wird.

Bestimmte Erziehungs- und Verhaltensweisen des Lehrers können, wenn sie über eine gewisse Zeit realisiert werden, über Lernvorgänge dauerhafte Verhaltensänderungen beim Schüler bewirken. Die Lernarten, die in der Unterrichtssituation am bedeutendsten sind, um Lernvorgänge beim Schüler auszulösen, sind das Bekräftigungs- und das sog. Modell- oder Beobachtungslernen.

1.2.1. Bekräftigungslernen

Das Bekräftigungslernen hat in der Klassenzimmer-Interaktion eine große praktische Bedeutung. Ein großer Teil der Verhaltensänderungen im Unterricht wird über diese Art des Lernens bewirkt. Existieren bei einem Schüler bestimmte Verhaltensweisen schon in einem gewissen Maß, so kann der Lehrer über bekräftigende Reize diese stärken oder zumindest aufrechterhalten. Die bekräftigenden Reize sind im Unterricht selten materieller Art, sondern Bekräftigungen werden in der Regel in Form von anerkennenden oder zustimmenden sprachlichen Äußerungen oder durch freundliche Mimik und Lächeln vom Lehrer vermittelt.

Für die Änderung von Persönlichkeitsmerkmalen in Erziehungs- und Unterrichtssituationen durch Bekräftigungslernen liegen eine Reihe von Untersuchungsbefunden vor. Es ließ sich belegen, daß Erzieher über positive Bekräftigungen erwünschte soziale Verhaltensweisen stärken (z.B. AZRIN & LINDSLEY, 1956; BROWN & ELLIOTT, 1965), aber auch unerwünschtes wie z.B. aggressives Verhalten aufrechterhalten können, indem sie gewährendes oder zuwendendes Verhalten zeigen (z.B. BANDURA & WALTERS, 1959; SIEGEL & KOHN, 1959). Durch positive Bekräftigungen von Lehrern läßt sich ebenfalls das emotionale Verhalten von Schülern ändern. Beziehen sich diese Bekräftigungen auf Schülerverhalten, das Aktivität und Selbstvertrauen der Schüler zeigt, so vermindern sich der Psychoneurotizismus und die Schulangst der Schüler (TAUSCH u. a., 1969; WIECZERKOWSKI u. a., 1969). Ebenso wie soziales und emotionales Verhalten können vermutlich in analoger Weise auch Einstellungen und Konzepte von Schülern durch positive Bekräftigungen geändert werden. Dem sog. Selbstkonzept, d. h. dem Konzept über die eigene Person, kommt bei einer angestrebten Verhaltensänderung vermutlich eine besondere Bedeutung zu. Denn es besteht empirische Evidenz, daß eine auf Dauer wirksame Änderung von Verhalten und Merkmalen der Persönlichkeit nur zu erreichen ist, wenn gleichzeitig Selbstkonzepte beeinflußt werden, die nachweisbar sind in kognitiven Prozessen, die bei Handlungsabläufen eine vermittelnde Funktion haben (vgl. HECKHAUSEN & WEINER, 1972; HECKHAUSEN, 1974 d). Auch therapeutische Behandlungen erweisen sich vermutlich besonders dann als erfolgreich, wenn Selbstkonzepte und damit auch das gelernte System der Erfahrungen und Wahrnehmungen geändert werden (vgl. ROGERS, 1951; KANFER & KAROLY, 1971).

Die Bedeutsamkeit der Änderung kognitiver Prozesse für verändertes Schülerverhalten hat besonders DeCHARMS (1972) belegt. Er ging davon aus, daß Verhalten von Schülern, das auf Motivstrukturen basiert, nur dann erfolgreich geändert werden kann, wenn die Selbstbewertungsprozesse der Schüler beeinflußt werden. In seiner Untersuchung konnte er nachweisen, daß bei Schülern eine höhere Schulmotivation und besondere Schulleistungen dann zu erreichen sind, wenn man bei ihnen gleichzeitig das Erleben gesteigert hat, für eigene Leistungen persönliche Verantwortung zu

übernehmen. Mit den Selbstbewertungsprozessen haben sich bei den Schülern vermutlich ebenfalls die Selbstbekräftigungen in der Weise geändert, daß Selbstbelohnung und Selbstbestrafung, bezogen auf ihre eigenen Tätigkeiten, realitätsangemessener angewandt wurden.

1.2.2. Modellernen

Die zweite für den Unterricht sehr bedeutsame Lernart ist das Beobachtungs- oder Modellernen. Darunter ist zu verstehen, daß der Schüler aufgrund der Wahrnehmung von Verhaltensweisen seines Lehrers sein eigenes Verhalten in Richtung auf eine größere Ähnlichkeit mit dem beobachteten Lehrerverhalten ändert. Da auf diese Weise nicht nur sprachliches Verhalten, sondern auch komplexe Verhaltensformen schnell und effizient übernommen werden können, hat das Modellernen in der Lehrer-Schüler-Interaktion eine wichtige Bedeutung (vgl. BANDURA, 1962). Lehrer können besonders deshalb als bedeutsame Verhaltensmodelle für Beobachtungslernen angesehen werden, da sie täglich oft mehrere Stunden, manchmal über einige Jahre, fast durchweg in exponierter Frontalsituation und schon "von Amts wegen" in starker Machtposition besonders jungen Schülern gegenüber sind. Eine Reihe von Untersuchungen belegen, daß für die Übernahme neuer Verhaltensweisen durch Beobachtung die Eigenschaften, die das Modell für den Beobachter hat, entscheidend sind (vgl. BANDURA & WALTERS, 1963; BANDURA & MISCHEL, 1965). Eine Reihe der genannten Eigenschaften wie hohes Sozialprestige, soziale Macht und Kontrolle besitzt der Lehrer in der Wahrnehmung seiner Schüler. Die ebenfalls aufgeführte Eigenschaft Freundlichkeit kann dem Lehrer aber in den Augen seiner Schüler häufig nicht zukommen, was aus dem im Unterricht oft vorherrschenden autoritären Klima gefolgert werden kann (TAUSCH & TAUSCH, 1970, S. 317 f.). Die oft fehlende Freundlichkeit des Lehrers seinen Schülern gegenüber scheint jedoch seiner Funktion als Modell kaum abträglich zu sein. Das kann aus der Untersuchung von RÖSLER (1964) geschlossen werden, in der die Beliebtheit von Lehrern bei guten und schlechten Schülern erfaßt wurde. Dabei zeigte sich nämlich, daß das entscheidende Kriterium für die Beliebtheit eines Lehrers die Dauer des Unterrichtens in

einer Klasse ist. Besonders für junge Schüler erscheint es plausibel anzunehmen, daß sie nicht über Jahre hinweg eine ablehnende Haltung dem Lehrer gegenüber einnehmen können. Deshalb werden sie vermutlich aufgrund der situationsspezifischen Übermacht des Lehrers ihn im Laufe der Zeit sympathisch finden.

Schüler werden über das Modellernen aber nicht nur ihre Verhaltensweisen in Richtung auf das Lehrerverhalten ändern, sondern werden darüber hinaus vermutlich über vermittelnde Kommunikationsprozesse sogar Wertvorstellungen des Lehrers übernehmen. Das legen Befunde von HÖHN (1967) nahe, die eine starke Ähnlichkeit von Lehrer- und Schülerstereotypien, bezogen auf den "schlechten" Schüler, nachweisen konnte. Vermutlich haben die Schüler das qualitativ unterschiedliche Verhalten des Lehrers seinen Schülern gegenüber deutlich wahrgenommen und die diesem Verhalten zugrunde liegenden Wertvorstellungen übernommen.

1.2.3. Kommunikationsweisen des Lehrers und Schülerbeeinflussung

Die Kritik an vielen Untersuchungen des Lehrerverhaltens und seiner Auswirkungen auf die Schüler ist im wesentlichen darin begründet, daß korrelative Zusammenhänge zwischen Lehrer- und Schülermerkmalen ermittelt wurden, was keine Schlüsse auf Kausalzusammenhänge ermöglicht. Deshalb sind über diese Untersuchungen keine Aussagen darüber zu machen, über welche vermittelnden Prozesse das Lehrerverhalten die Schülerpersönlichkeit beeinflußt und wie unterschiedliches Lehrerverhalten sich auf verschiedene Schüler auswirkt. Die Frage nach den Vermittlungsprozessen ist auch für "heimliche" und naive Persönlichkeits- und Gesellschaftstheorien des Lehrers bisher nur sehr spärlich mit wissenschaftlichen Methoden angegangen worden. Es erscheint aber plausibel anzunehmen, daß sich Einstellungen, "Theorien" und Erwartungen von Lehrern in ihrer direkten und indirekten Kommunikation mit den Schülern äußern. Besondere Verhaltenswirksamkeit für die Beeinflussung der Schülerpersönlichkeit kann dabei speziell sicher dem Sanktionsverhalten des Lehrers und seiner Modellfunktion beigemessen werden.

Die Qualität der Interaktion von Lehrern mit Schülern unterschiedlicher Sozialschichtzugehörigkeit hat HOHN (1954) analysiert. Dabei zeigte sich, daß trotz gleicher Häufigkeit der Kontakte, Kinder der sozialen Unterschicht mit dem Lehrer vorwiegend "dominierend-konflikthafte" Kontakte haben, während Mittelschichtskinder häufiger "kooperativ-integrative" Kontakte haben. In verschiedenen Untersuchungen konnte am Beispiel von Sanktionsprogrammen, die positive Bekräftigungen durch den Lehrer für verhaltensgestörte oder stark ängstliche Schüler beinhalten, die hohe Verhaltensrelevanz des Lehrerverhaltens für Schüler belegt werden (O'LEARY & BECKER, 1967; TAUSCH u. a., 1969; WIECZERKOWSKI u. a., 1969).

Insbesondere Untersuchungen, die überprüfen wollten, ob die Leistungserwartungen von Lehrern an ihre Schüler sich in einem bestimmten Interaktionsverhalten und dadurch in einem bestimmten Leistungsverhalten der Schüler niederschlagen, geben Aufschluß darüber, welche Kommunikationsqualitäten die Lehrer bestimmten Schülergruppen gegenüber haben. So konnten MEICHENBAUM u. a. (1969) aufzeigen, daß Lehrer ihre negativen Verhaltensweisen gegenüber jugendlichen Strafgefangenen verminderten, nachdem ihnen mitgeteilt worden war, diese Jugendlichen besäßen ein relativ hohes intellektuelles Potential. BEEZ (1970) fand entsprechend, daß Lehrer Vorschulkinder dann günstiger beurteilten, wenn bei ihnen für diese Schüler die Erwartung einer großen Fähigkeit induziert wurde.

Einige Untersuchungen, bei denen auf seiten der Lehrer hohe oder niedrige Leistungserwartungen für einige ihrer Schüler induziert wurden, erbrachten differenzierte Ergebnisse über das erweckte unterschiedliche Interaktionsverhalten. RUBOVITZ & MAEHR (1971) fanden, daß Lehrer von den ihnen als "begabt" mitgeteilten Schülern häufiger Antworten erwarteten und diese Schüler auch häufiger lobten, ihnen aber insgesamt nicht mehr Aufmerksamkeit widmeten. Diesem Befund einer gleichen Stärke der Aufmerksamkeit für "begabte" und "unbegabte" Schüler widersprechen Ergebnisse von ROTHBART u. a. (1971), die ermittelten, daß Lehrer dazu neigen, "intelligenten" Schülern mehr Aufmerksamkeit zu schenken und mit ihnen etwas mehr zu sprechen. Daß Schülern mit hohem Leistungsrang

häufiger Antwortmöglichkeiten durch ihren Lehrer gewährt werden, finden BROPHY & GOOD (1970), was sich aber nicht im Vergleich zu Schülern mit niedrigem Leistungsrang als signifikant erweist. Außerdem finden sie zwischen beiden Schülergruppen deutliche Differenzen in der Qualität der Kontaktaufnahme. So forderten die Lehrer von Schülern mit hohem Leistungsrang bessere Leistungen, ebenso lobten sie diese Schüler häufiger nach richtigen und kritisierten sie weniger nach falschen Antworten. Weiterhin warteten die Lehrer länger bei Schülern mit hohem Leistungsrang, wenn sie ihre Fragen nicht gleich beantworteten, und gaben ihnen schneller Rückmeldungen auf ihre Beiträge.

Insgesamt betrachtet belegen diese Befunde, daß Lehrer sich stark unterschiedlich ihren Schülern gegenüber verhalten, und die Qualität der Interaktion in großem Maße von den Leistungserwartungen der Lehrer und dem Leistungsstand der Schüler abhängt. Es ist versucht worden, diese Interaktionsprozesse in der Schulklasse mit unterschiedlichen Erklärungsansätzen zu beschreiben (vgl. BROPHY & GOOD (1974). Im folgenden soll näher auf Erklärungsansätze der sog. Attribuierungstheorie, welche die Verhaltenswirksamkeit von kognitiven Zwischenprozessen phänomenaler Kausalitätsfindung untersucht, eingegangen werden (vgl. HECKHAUSEN, 1974 c). Diese Theorieansätze haben den Vorteil, daß sie Bedingungen und vermittelnde Variablen der Lehrer-Schüler-Interaktion in einen sinnvollen empirischen Zusammenhang bringen können und darüber hinaus leistungsthematische Handlungsbereiche betreffen (vgl. WEINER u.a., 1971; MEYER, 1973). Beides legt nahe, unsere Fragestellungen in Zusammenhang mit attribuierungstheoretischen Überlegungen zu entwickeln.

1.2.4. Ursachenerklärungen von Schülerleistungen

1.2.4.1. Theorieansätze für eine kognitive Motivationstheorie

Eigene und fremde Verhaltensresultate werden von Menschen ursächlich interpretiert. Das hilft ihnen, Ereignisse zu beschreiben und auf sie zu reagieren. HEIDER (1958) hat als erster die von ihm als relevant erachteten Ursachenfaktoren unter drei Aspekten geordnet.

Zunächst unterschied er Begabung und Anstrengung als Personfaktoren von den Umweltfaktoren Aufgabenschwierigkeit und Zufall. Als nächsten Klassifikationsaspekt führt er die zeitliche Stabilität ein, wobei die beiden Faktoren Begabung und Aufgabenschwierigkeit für zeitstabil und die Faktoren Anstrengung und Zufall für zeitvariabel gehalten werden. Diesem Klassifikationsgesichtspunkt liegt die Annahme zugrunde, daß zeitlich konstante Kausalfaktoren Erwartungen über zukünftige Leistungsresultate beeinflussen. Im weiteren unterscheidet HEIDER die beiden Personfaktoren nach dem Aspekt der Intentionalität. Hierzu war die Überlegung Anlaß, daß im Gegensatz zum Faktor Begabung der Kausalfaktor Anstrengung der Kontrolle des Handelnden unterliegt, was zur Folge hat, daß Menschen in der Regel nur für ihre investierte Anstrengung verantwortlich gemacht werden.

Unter der Anregung von HEIDER (1958) haben WEINER u. a. (1971) ein kognitives Motivationsmodell entworfen, in dem das Leistungsmotiv vorrangig über kognitive Prozesse der Ursachenerklärungen von Erfolg und Mißerfolg erklärt wird. Ebenso wie bei HEIDER werden die vier Kausalfaktoren Begabung, Anstrengung, Aufgabenschwierigkeit und Zufall als wesentliche phänomenale Determinanten für die Resultate eigener und fremder Handlungsresultate beschrieben. Von den vier Kausalfaktoren werden zwei als internal und damit personabhängig beschrieben (Begabung und Anstrengung) und ebenfalls zwei als external und damit personunabhängig (Aufgabenschwierigkeit und Zufall). Ferner sind bezüglich der zeitlichen Stabilität zwei der Kausalfaktoren eher stabil (Begabung und Aufgabenschwierigkeit) und zwei relativ variabel (Anstrengung und Zufall), so daß sich die Kausalfaktoren in einer Vierfeldertafel anordnen lassen (vgl. Tab.1).

Tab. 1: Schema für die phänomenalen Determinanten von Leistungsresultaten (nach WEINER u. a., 1971, S. 2)

Stabilität	Personenabhängigkeit	
	internal	external
stabil	Begabung	Aufgabenschwierigkeit
variabel	Anstrengung	Zufall

Die theoretische Struktur des Kausalattribuierungsmodells von WEINER u. a. (1971) ist eng mit den beiden Kausalitätsdimensionen verknüpft. So ist der Bekräftigungswert von Erfolgen wie Mißerfolgen hoch bei der Ursachenerklärung mit internalen Faktoren und niedrig bei der Ursachenerklärung mit externalen Faktoren. Andererseits werden Erwartungen in der Weise von der Stabilitätsdimension beeinflußt, daß bei der Ursachenerklärung mit konstanten Kausalfaktoren sich Erwartungen für zukünftige Leistungsresultate an bisherigen Leistungsresultaten orientieren, nicht aber bei der Ursachenerklärung mit variablen Kausalfaktoren.

WEINER u. a. (1971) nehmen an, daß besonders die vier genannten Kausalfaktoren bei der Erklärung von eigenen und fremden Handlungsresultaten berücksichtigt werden. Darüber hinaus sollen sich Menschen bei ihren Ursachenerklärungen deutlich unterscheiden, so daß Vorhersagen über Verhaltensunterschiede zwischen Menschen möglich sind. Diese Annahme wird besonders für Menschen mit unterschiedlichen Leistungsmotivsystemen untersucht, wobei das Leistungsmotiv definiert wird als "capacity for perceiving success as caused by internal factors, particulary effort" (S. 18). Hoch-Leistungsmotivierte sollen im Vergleich zu Niedrig-Leistungsmotivierten andere kognitive Zwischenprozesse bei der kausalen Beschreibung von Handlungsresultaten aufweisen, was rechtfertigt, das Leistungsmotiv als kognitive Disposition zu definieren. Besonders wegen ihrer bevorzugten Verwendung von internalen Kausalfaktoren nach Erfolg (vornehmlich Anstrengung) sollen Hoch-Leistungsmotivierte mehr Stolz als Niedrig-Leistungsmotivierte über ihre eigene Leistungstätigkeit erleben. WEINER u. a. (1971) versuchen zu belegen, daß Verhaltensunterschiede zwischen den Leistungsmotivgruppen mit unterschiedlichen Ursachenerklärungen von Erfolg und Mißerfolg einhergehen. Aufgrund ihrer unterschiedlichen Kausalinterpretationen ergeben sich danach für Erfolgsmotivierte im Vergleich zu Mißerfolgsmotivierten hauptsächlich folgende Verhaltenskonsequenzen (vgl. S. 17):

1. Sie suchen leistungsbezogene Situationen auf und meiden sie nicht, da Erfolg für sie einen hohen Bekräftigungswert hat.

2. Sie harren unter anhaltendem Mißerfolg länger aus, da sie Mißerfolg nicht auf mangelnde eigene Fähigkeit, sondern besonders auf die von ihnen kontrollierbare eigene Anstrengung zurückführen.

3. Sie wählen bevorzugt Aufgaben mittlerer Schwierigkeit, da diese die meisten Rückmeldungen über ihre eigene Tüchtigkeit geben, was von ihnen erstrebt wird.

4. Sie arbeiten mit relativ großer Anstrengung, da Leistungsergebnisse für sie besonders stark von der investierten eigenen Anstrengung abhängen.

Inzwischen liegen eine Reihe von Befunden vor, die belegen, daß Leistungsmotivgruppen sich in ihren Kausalinterpretationen von Leistungsresultaten unterscheiden. So konnten WEINER & KUKLA (1970) bestätigen, daß sich Erfolgsmotivierte stärker als Mißerfolgsmotivierte für eigene Erfolge, jedoch nicht für eigene Mißerfolge, verantwortlich fühlen. WEINER & POTEPAN (1970) ermittelten, daß Erfolgszuversichtlichkeit besonders mit einer hohen Begabungsattribuierung nach Erfolg und einer geringen Begabungsattribuierung nach Mißerfolg einhergeht. Ähnliche Ergebnisse fand KUKLA (1972): Mißerfolgsmotivierte erleben Mißerfolge stärker von mangelnder eigener Begabung abhängig, Erfolgsmotivierte dagegen etwas mehr von zu geringer eigener Anstrengung.

Insgesamt betrachtet bestätigen die vorliegenden Befunde die Vorhersagen von WEINER u. a. (1971) nur zum Teil. Besonders die erwarteten unterschiedlichen Anstrengungsattribuierungen zwischen den Motivgruppen lassen sich nur selten auffinden. Dafür zeigen sich aber stets divergente Begabungsattribuierungen zwischen Erfolgs- und Mißerfolgsmotivierten. Deshalb und aufgrund aufgezeigter theoretischer Unzulänglichkeiten des Theorieansatzes von WEINER u. a. (1971) entwickelt MEYER (1973) einen Ansatz zu einem kognitiven Modell leistungsmotivierten Verhaltens, in dem die beiden Leistungsmotive als Selbstkonzepte der eigenen Fähigkeit aufgefaßt werden. Das Erfolgsmotiv wird dabei definiert als "Selbstkonzept guter eigener Fähigkeit und damit als Tendenz, Erfolg der eigenen Begabung zuzuschreiben (und daher Mißerfolg nicht mangelnder eigener Begabung)" (S. 148).

1.2.4.2. Ursachenerklärungen von Schülerleistungen durch den Lehrer

Zur Beschreibung der Lehrer-Schüler-Interaktion erweist sich das auf vier Kausalfaktoren beschränkte Attribuierungsmodell von WEINER u. a. (1971) als zu vereinfacht und nicht angemessen. Das haben MEYER & BUTZKAMM (1975) in ihrer Erkundungsstudie nachgewiesen, in der Lehrer dritter Grundschulklassen die Ursachen für die unterschiedlichen Rechenleistungen ihrer Schüler angeben sollten. Dabei zeigt sich zwar, daß den internalen Faktoren Begabung und Anstrengung die wesentliche Bedeutung bei der Begutachtung zukommt, da sie 77,3 % der Beurteilungen ausmachen. Die externalen Faktoren Aufgabenschwierigkeit und Zufall sind aber in der Lehrerbeurteilung bedeutungslos. Statt dessen erklären Lehrer Schulleistungen relativ stark mit externalen Faktoren des außerschulischen Milieus (8,5 % der Äußerungen). Ferner kommt Persönlichkeitsfaktoren, die nicht unter Begabungs- und Anstrengungsfaktoren zu subsumieren sind, eine nicht unbeträchtliche Bedeutung zu (8,7 % der Äußerungen).

MEYER & BUTZKAMM (1975) haben außerdem belegt, daß es sinnvoll ist, bei den relativ häufig auftretenden Ursachenerklärungen mit Anstrengungsfaktoren (27,6 % der Äußerungen) zwischen einem zeitlich stabilen (z.B. Ehrgeiz) und einem zeitlich variablen Anteil (z.B. schwankender Arbeitsrhythmus) zu unterscheiden. Eine solche Unterscheidung erscheint besonders für den Vergleich von Fremd- und Selbstwahrnehmung von Bedeutung. Denn es konnte belegt werden, daß in der Selbstbeobachtung Menschen dazu neigen, die jeweilige Situation für die investierte eigene Anstrengung verantwortlich zu machen. In der Fremdbeurteilung hingegen spielen Situationsmomente eine relativ unbedeutende Rolle. Deshalb werden, wenn Anstrengungszuschreibungen vorgenommen werden, diese vornehmlich als konstante Persönlichkeitsmerkmale begriffen (JONES u. a., 1968; JONES & NISBETT, 1971).

Bevor die Ergebnisse von MEYER & BUTZKAMM (1975) vorlagen, hat HECKHAUSEN (1971) das Kausalattribuierungsschema von WEINER u. a. (1971) ausdifferenziert und darin die Faktoren "soziales Milieu" und "Lernmotivierung" für die zeitlich variable Anstrengung berücksichtigt (siehe Tab. 2).

Tab. 2: Klassifikationsschema zur Beurteilung schulischen Leistungsverhaltens (nach HECKHAUSEN, 1971)

Veränderbarkeit über Zeit	Einflußbereich internal	external
konstant	Lernfähigkeit Lernmotive	Schwierigkeitsgrad soziales Milieu
variabel	Lernmotivierung leibseelische Verfassung	Unterrichtsangebot Zufall (Glück, Pech)

Dieses differenzierte Beurteilungsschema soll dem Lehrer die Möglichkeit eröffnen, seine Schüler individuell zu beurteilen. Besonders erscheint es HECKHAUSEN von Bedeutung, daß der Lehrer möglichst viele der aufgeführten Kausalfaktoren bei seiner Beurteilung berücksichtigt und sehr bedacht darauf ist, Leistungsinterpretationen situationsabhängig vorzunehmen. Das müßte dem Schüler bei der Entwicklung differenzierter und realistischer Selbstkonzepte helfen.

1.2.5. Allgemeine Fragestellungen der Untersuchung

Die beschriebenen Theorieansätze, die im Rahmen der Kausalattribuierungsforschung aufgestellt wurden, sind relativ weit entwickelt, um damit Aspekte innerhalb der Lehrer-Schüler-Interaktion untersuchen zu können. Zwar können die entwickelten Theorieansätze den bestehenden Mangel einer geeigneten Theorie, die in der Lage wäre, die Lehrer-Schüler-Interaktion umfassend zu erklären, nicht aufheben, aber für den Bereich der Leistung bzw. des Leistungsverhaltens in der Schule können relativ genaue Vorhersagen abgeleitet werden. Denn aufgrund bisheriger Ansätze zur Leistungsmotivationstheorie kann sich dieses relativ komplexe Gebiet auf eine gut fundierte theoretische Basis stützen (so z.B. ATKINSON, 1964; WEINER u. a., 1971; HECKHAUSEN, 1972).

Das Leistungsverhalten der Schüler in der Schule ist determiniert durch Personfaktoren auf der Schülerseite (wie Intelligenz, Leistungsmotivation, Angst, Interessen, Wissensstand) und externale Faktoren auf der Umweltseite (wie Lehrerpersönlichkeit, Lehrstile, Unterrichtsmethoden, räumliche Gegebenheiten des Klassenraums, der Schule usw.). Inwieweit Personfaktoren des Schülers Schulleistungen determinieren, ist relativ gut aufgeklärt, nicht aber, inwieweit externale Faktoren auf die Schulleistung und die Schulmotivierung Einfluß nehmen. Unsere Untersuchung soll sich im wesentlichen dem externalen Faktor der Lehrerpersönlichkeit widmen, da diese vermutlich wesentlich die Lern- und Leistungsmotivierung von Schülern beeinflußt. Besonders soll das Leistungsmotiv und das Selbstrollenverständnis von Lehrern sowie deren Ursachenerklärungen von Schülerleistungen erfaßt werden, um Zusammenhänge zwischen diesen Variablen aufzudecken. Auf seiten der Schüler sollen ebenfalls das Leistungsmotiv und Kausalattribuierungen als auch andere leistungsrelevante Persönlichkeitsmerkmale erfaßt werden, um zu hypostasieren und Plausibilitätserwägungen anzustellen, inwieweit bestimmte Persönlichkeitsmerkmale und Selbstrollenverständnisse von Lehrern, die sich in ihrem Interaktionsverhalten in der Schulklasse äußern, das Verhalten der Schüler beeinflussen können. Besonders sollen folgende allgemeinen Fragen untersucht und erörtert werden:

1. Wie interpretieren Lehrer das Leistungsverhalten ihrer Schüler, und inwieweit nehmen die Schüler die Leistungsinterpretationen ihrer Lehrer wahr und übernehmen diese?

2. Stehen Persönlichkeitsmerkmale von Lehrern und Schülern in einer Beziehung?

Detailliertere Fragestellungen werden jeweils zu Beginn späterer Kapitel entwickelt und im Zusammenhang mit aufzustellenden Vermutungen der Darstellung der empirischen Befunde vorgeordnet.

2. Methodik der Untersuchung

2.1. Vorüberlegungen zur Untersuchung

Der vorliegenden Untersuchung liegt die allgemeine Fragestellung zugrunde, ob und wie Persönlichkeitsmerkmale von Lehrern die Schülerpersönlichkeit beeinflussen. Zur Aufklärung der komplexen sozialen Beziehungen der Lehrer-Schüler-Interaktion wäre es sinnvoll, Unterrichtsbeobachtungen durchzuführen, um das reale Verhalten von Lehrern und Schülern in der Schulwirklichkeit zu erfassen. Mit Beobachtungsmethoden könnte man relativ gut der Komplexität des Unterrichtsgeschehens entsprechen, wenn gleichzeitig psychologische, soziologische und ökologische Variablen der an der Interaktion Beteiligten erfaßt und zur Erklärung ihres konkreten beobachtbaren Verhaltens herangezogen würden.

Beobachtungen des Unterrichtsgeschehens zwischen Lehrern und Schülern sind bisher aber oft wenig ergiebig. Infolge der Ermangelung geeigneter Theorien zur Erklärung der Lehrer-Schüler-Interaktion fehlen nämlich auch brauchbare aus Theorien abgeleitete Kategoriensysteme, die eine Grundvoraussetzung für die wissenschaftliche Beobachtung dieses Bereiches wären (vgl. AMIDON & HOUGH, 1967; GALLAGHER & NUTHALL, 1970). Deshalb sollen zur Bearbeitung der Fragestellung keine Unterrichtsbeobachtungen berücksicht werden [1].

Ausgehend von dem Mangel einer gut fundierten Theorie der Lehrer-Schüler-Interaktion, ergibt sich die Notwendigkeit, bedeutsame Aspekte der Lehrer-Schüler-Interaktion zu untersuchen, für die relativ weit entwickelte Theorieansätze zur Behandlung unserer Fragestellung zur Verfügung stehen. Beide Bedingungen - sowohl praktische Bedeutsamkeit für den Unterricht als auch eine gut fundierte theoretische Basis - treffen für das Leistungsverhalten in der Schule zu (vgl. WASNA, 1972).

1) Hinzu kommt, daß eine systematische Beobachtung des realen Unterrichtsverhaltens von Lehrern und Schülern, von der ergiebige Ergebnisse für eine Theoriebildung zu erwarten wären, viel Zeitaufwand erfordern würde, der im Rahmen unserer Untersuchung nicht zur Verfügung stand.

Um Kausalzusammenhänge nachweisen zu können, inwieweit die Lehrerpersönlichkeit als externaler Faktor für den Schüler dessen schulisches Leistungsverhalten und dessen Persönlichkeit beeinflußt, wäre eine Längsschnittuntersuchung notwendig. Doch solch eine Untersuchung kann von uns aufgrund personeller und zeitlicher Beschränkungen nicht geleistet werden.

Deshalb entscheiden wir uns, eine Querschnittsuntersuchung durchzuführen, der aufgrund der mangelnden Theoriebildung des zu untersuchenden Bereiches ein stark explorativer Charakter zukommen soll. Im Anschluß an die Ermittlung korrelativer Zusammenhänge zwischen Lehrer- und Schülervariablen sollen Überlegungen angestellt werden, inwieweit diese Zusammenhänge Resultat der Beeinflussung des Schülers durch den Lehrer sein können.

2.2. Problem der Stichprobengröße

Um der allgemeinen Fragestellung nachzugehen, inwieweit die Lehrerpersönlichkeit als externaler Faktor die Schülerpersönlichkeit beeinflußt, mußte auf seiten der Lehrer zur Prüfung statistischer Bedeutsamkeit eine ausreichend große Stichprobe zur Bearbeitung der Lehrerinstrumente gewonnen werden. Außer der auftretenden Schwierigkeit, Lehrer, deren Schüler auch mit in die Untersuchung einbezogen werden sollen, zur Teilnahme an der Erhebung anzuregen, ergibt sich für eine Studie zur Lehrer-Schüler-Interaktion, die nur mit relativ geringem Aufwand durchgeführt werden kann[1], der Sachzwang, sowohl auf Lehrer- wie auch auf Schülerseite die Stichprobe nicht zu groß werden zu lassen. Deshalb entscheiden wir uns, daß für jeden Lehrer nur eine kleine Gruppe der Schüler seiner Klasse mit in die Untersuchung einbezogen werden soll. Um die Repräsentativität dieser Schülergruppe für die Gesamtklasse zu gewährleisten, sollten die Schüler nach dem Zufall ausgewählt werden. Eine solche Vorgehensweise ist auch bei prüfstatistischer Aufarbeitung der Daten zulässig, ohne daß die Aussagefähigkeit der Ergebnisse dadurch wesentlich beeinflußt wird (vgl. HORS, 1971, S. 482 f.).

1) Der Autor war bei der Erhebung und Auswertung der Untersuchung auf sich allein gestellt.

2.3. Vorüberlegungen zur Wahl der Stichprobe

Für eine Interaktionsstudie, welche die Leistungsmotivstruktur, das berufliche Selbstrollenverständnis und die Interpretationsmuster von Schülerleistungen von Lehrern sowie die Rückwirkungen dieser Variablen auf die Schülerpersönlichkeit überprüfen will, wählen wir Grundschullehrer als Versuchspersonen aus. Eine solche Lehrerstichprobe bietet sich im Vergleich zu Lehrern anderer Schultypen aufgrund folgender Überlegungen an:

1. Grundschullehrer sind im Anschluß an die familiäre Sozialisation die ersten wesentlichen Agenten der sekundären Sozialisation.

2. Die Schüler in der Grundschule sind noch relativ jung. Das Verhalten von Grundschülern ist aufgrund deren größerer Beeinflußbarkeit vermutlich durch den Lehrer eher steuerbar und mittel- oder langfristig stärker beeinflußbar als das Verhalten älterer Schüler. Das gilt auch für Motive als stabile Dispositionen, die bei Kindern in diesem Alter eher modifizierbar sind (vgl. KOLB, 1965; ALSCHULER u. a., 1970) und deren Beeinflußbarkeit durch die Lehrer über diese Studie abgeschätzt werden soll.

3. In der Grundschule wird kaum nach dem Fachlehrer-System unterrichtet, so daß ein Lehrer in der Regel entweder den gesamten Unterricht oder zumindest einen großen Teil des Unterrichts für eine Klasse übernimmt. Das hat zur Folge, daß die Grundschüler sich vorrangig an einem Lehrer orientieren, dem auf diese Weise eine relativ intensive Einflußnahme auf die Schülerpersönlichkeit möglich ist.

4. Grundschullehrer weichen in der Interpretation ihres Berufes von Lehrern anderer Schultypen ab, indem sie in ihren pädagogischen Intentionen stärker auf die Beeinflussung der Schülerpersönlichkeit im Sinne einer Persönlichkeitsbildung abzielen (NIEMANN, 1970).

Die genannten Punkte betreffen alle die Möglichkeit einer vergleichsweisen starken Beeinflussung der Grundschüler durch ihre Lehrer. Da in unserer Untersuchung aber u. a. die Abhängigkeit und die Steuerung von Schülerverhalten und Schülerpersönlichkeit durch die Lehrerpersönlichkeit und die Lehrerbeurteilung betrachtet

werden soll, entscheiden wir uns, Grundschullehrer für die Lehrerstichprobe auszuwählen.

Von der Gruppe der Grundschullehrer sollen ausschließlich Lehrer vierter Schulklassen berücksichtigt werden, da es anzunehmen ist, daß viele dieser Lehrer ihre Klassen über mehrere Jahre, häufig sogar seit der Einschulung betreuen. Das hat den Vorteil, daß ein möglicher Effekt der Beeinflussung der Schüler durch den Lehrer eher oder ausgeprägter vorliegt. Außerdem ist aufgrund vorliegender relativ stabiler Interaktionspraktiken vermutlich mit recht sicheren Schülerleistungsbewertungen sowohl vom Lehrer als auch vom Schüler selbst zu rechnen, deren gegenseitiger korrelativer Zusammenhang auch über die Untersuchung abgeschätzt werden soll.

2.4. Versuchspersonen

2.4.1. Lehrer

Versuchspersonen waren 49 Lehrer an Dortmunder Grundschulen, die über das gesamte Stadtgebiet verteilt lagen, so daß keine Bevorzugung einer sozialen Schülergruppe zu erwarten war[1]. Von den 49 Lehrern, die zur Teilnahme an der Untersuchung nach einer Vorabsprache bereit waren, bearbeiteten 44 Lehrer alle ihnen ausgehändigten Untersuchungsmaterialien (Fragebögen) vollständig. Davon waren 33 Lehrerinnen und 11 Lehrer, was in etwa auch der Geschlechterverteilung an Grundschulen entspricht (vgl. Statistisches Landesamt NRW, 1973).
Altersmäßig ist die Stichprobe in folgender Weise gegliedert:

				davon männlich
Alter	20 bis 30 Jahre		16 Vpn	-
	30 bis 40 Jahre		14 Vpn	7 Vpn
	40 bis 50 Jahre		10 Vpn	3 Vpn
	über 50 Jahre		4 Vpn	1 Vp

Gliederung der Stichprobe dem Alter nach (in Prozenten)

Alter	20 bis 30 Jahre	36,4 %
	30 bis 40 Jahre	31,8 %
	40 bis 50 Jahre	22,7 %
	über 50 Jahre	9,1 %

1) Das Verzeichnis der Schulen befindet sich im Anhang.

In NRW ist die Gesamtheit der Lehrer und Lehrerinnen an öffentlichen und privaten Grundschulen altersmäßig folgendermaßen gegliedert (vgl. Statistisches Landesamt NRW, 1973):

Alter				
	20	bis	30 Jahre	26,8 %
	30	bis	40 Jahre	31,5 %
	40	bis	50 Jahre	22,9 %
	über		50 Jahre	18,8 %

Da sich für die Altersgruppe bis zu 30 Jahren nur Lehrerinnen in unserer Stichprobe befinden, kann hier als Vergleichszahl der Anteil dieser Altersgruppe an der Gesamtzahl aller Grundschullehrerinnen in NRW herangezogen werden, der 31,7 % beträgt. Die Vergleichszahlen des Statistischen Landesamtes NRW (1973) belegen, daß unsere Stichprobe bezüglich der Geschlechter- und Altersverteilung in etwa repräsentativ ist.

Bezüglich der Anzahl der Dienstjahre ist die Stichprobe folgendermaßen gegliedert:

Dienstjahre					
	weniger	als	5	Dienstjahre	- 15 Vpn
	zwischen 5	und	10	Dienstjahren	- 10 Vpn
	zwischen 10	und	20	Dienstjahren	- 13 Vpn
	mehr	als	20	Dienstjahre	- 6 Vpn

2.4.2. Schüler

Um die Schüler der an der Erhebung teilnehmenden Lehrer zu berücksichtigen, wurden für die Klasse eines jeden Lehrers vier Schüler - und zwar jeder dritte nach dem Alphabet - für die Erhebung ausgewählt, so daß sich insgesamt eine Schülerstichprobe von n = 176 ergibt[1]. Es wurden nur Jungen ausgewählt, um eine nach Geschlecht homogene Stichprobe zu erhalten. Bei Jungen sind außerdem unter Berücksichtigung von Erfahrungen der Motivationsforschung eher die zu ermittelnden Motivbeeinflussungseffekte zu erwarten, da sich eine Reihe von Vorhersagen der Motivationstheorien besonders auf Ergebnisse stützen können, die bei männlichen, nicht aber weiblichen Stichproben ermittelbar waren (vgl. etwa Ergebnisse von ATKINSON & FEATHER, 1966; HORNER, 1972).

1) Auf diese Weise werden pro Klasse etwa jeder vierte bis fünfte Schüler (Junge) für die Untersuchung berücksichtigt.

2.5. Untersuchungsmaterial

2.5.1. Lehrerinstrumente

2.5.1.1. Leistungsmotivation

Die Leistungsmotivation (LM) der Lehrer wurde mit einem von SCHMALT (1973 a) entwickeltem Verfahren erfaßt. Dieses sog. LM-Matrix-Verfahren will feststellen, ob und in welchen Situationen (Tätigkeitsbereichen) ein Individuum stärker erfolgs- oder mißerfolgsmotiviert ist und in welchem Intensitätsgrad. Dazu werden in dem Verfahren verbal elf verschiedene Situationsbereiche vorgestellt (Denkspiele, Freizeitaktivitäten, Prüfung, akademische Tätigkeiten, künstlerische Tätigkeiten, pädagogische Tätigkeiten, Haushaltsführung, kaufmännische Tätigkeiten, handwerkliche Tätigkeiten, Leistungen in der Gruppe und im Sport). Diese übergeordneten Tätigkeitsbereiche werden jeweils durch drei 'typische' Tätigkeiten repräsentiert, so z.B. für pädagogische Tätigkeiten: Unterrichten, Erziehung von Kindern, Betreuung einer Jugendgruppe. Für jede Tätigkeit werden 24, jeweils identische, Aspekte leistungsbezogenen Erlebens angeboten, von denen acht 'erfolgsbezogen', acht 'mißerfolgsbezogen' und acht 'neutral' (nicht leistungsbezogen) sind. Die Versuchsperson soll nur die Erlebnisweise ankreuzen, die für sie in der jeweiligen Situation zutrifft[1]. Durch Addition aller markierten 'erfolgsbezogenen'[2] sowie aller 'mißerfolgsbezogenen'[3] Erlebnisweisen erhält man für die Versuchsperson neben den beiden Grundtendenzen der Leistungsmotivation zwei resultierende Kennwerte (vgl. HECKHAUSEN, 1963).

1. Hoffnung auf Erfolg (HE)
2. Furcht vor Mißerfolg (FM)
3. Gesamtmotivation (GM = HE + FM) zur Kennzeichnung der Gesamtstärke der Leistungsmotivation
4. Nettohoffnung (NH = HE - FM) zur Kennzeichnung der vorherrschenden Richtung der Leistungsmotivation

1) Als Beispiel für eine pädagogische Tätigkeit und deren leistungsthematische Einschätzungsmöglichkeit befindet sich das Blatt "Unterrichten" im Anhang.
2) z.B. "erfolgreich auf ein Ziel streben"
3) z.B. "an mangelnde spezielle Fähigkeit denken"

Eine situationsspezifische Analyse der Daten wurde nicht vorgenommen[1].

2.5.1.2. Selbstrollenverständnis

Das Selbstrollenverständnis (SRV) wurde mit dem Fragebogen LB (1) - SRV erfaßt, der in Anlehnung an die von MANN et al. (1970) ermittelte Typologie von Lehrern erstellt wurde[2]. Diese Autoren haben für Lehrer die Typen "Pascmann, formale Autorität, Sozialisationsvermittler, Förderer der Schüler-Individualität, Vorbild und Privatperson" extrahiert. Für zehn unterschiedliche Aspekte der Lehrerrolle soll jeweils auf einer 7-Punkte-Skala bezüglich des eigenen Selbstrollenverständnisses ein Urteil angegeben werden, wobei 7 mit "sehr wichtig" und 1 mit "unwichtig" gekennzeichnet ist. Die nachfolgenden zehn Aspekte der Lehrerrolle waren zu beurteilen (später verwendete Kennzeichnung ist vorgeordnet):

1. Wissen ("1. Lehrer (innen) sollen hauptsächlich Fertigkeiten, Kenntnisse und umfangreiches Wissen vermitteln.")
2. Gehorsam ("2. Lehrer (innen) sollen vor allem bemüht sein, Kindern Gehorsam und diszipliniertes Verhalten beizubringen.")
3. Normen ("3. Lehrer (innen) sollen besonders gesellschaftlich anerkannte soziale und kulturelle Normen und Werte an die Schüler weitergeben.")
4. Organisation ("4. Lehrer (innen) sollen sich besonders um die Organisation und die störungsfreie Durchführung von Unterricht kümmern.")
5. Persönlichkeit ("5. Lehrer (innen) sollen vor allem bemüht sein, der Persönlichkeit des einzelnen Schülers und seinen individuellen Interessen gerecht zu werden.")
6. Vorbild ("6. Lehrer (innen) sollen hauptsächlich Vorbild für ihre Schüler sein.")

1) Die Daten wurden deshalb nicht situationsspezifisch ausgewertet, weil es nicht Anliegen dieser Studie sein soll zu ermitteln, wie stark oder wie gering Grundschullehrer in bestimmten Tätigkeitsbereichen leistungsmotiviert sind. Vielmehr soll überprüft werden, ob und wie die allgemeine Leistungsmotivstruktur des Lehrers die Schülerpersönlichkeit beeinflußt.

2) Der Fragebogen befindet sich im Anhang. Für seine Erstellung sind wir Herrn Siegbert Krug für seine Anregungen dankbar.

7. Privatperson ("7. Lehrer (innen) sollen nicht nur Amtsperson sein, sondern sich auch in der Schule natürlich verhalten (ähnlich wie in der Familie oder im Freundeskreis.")
8. Persönliche Kontakte ("8. Lehrer (innen) sollen in erster Linie persönliche Kontakte zu ihren Schülern aufbauen und stärken.")
9. Soziale Benachteiligungen ("9. Lehrer (innen) sollen das Wichtigste darin sehen, soziale Benachteiligungen (z.B. ungünstiges häusliches Milieu) auszugleichen.")
10. Klassenfrequenzen ("10. Lehrer (innen) sollen sich auch über den Schulrahmen hinaus dafür einsetzen, daß die Klassenfrequenzen reduziert werden, wenn sie meinen, daß man in kleinen Klassen besser unterrichten und lernen kann.")

Im zweiten Teil des Fragebogens waren die zehn typologischen Aspekte in eine Rangreihe von 1 bis 10 zu bringen, wobei 1 als "wichtig" und 10 als "unwichtig" charakterisiert ist.

2.5.1.3. Allgemeine Kausalattribuierung von Schülerleistungen

Mit welchen Ursachen Lehrer die Schulleistungen ihrer Schüler allgemein erklären, wurde mit dem für diese Untersuchung erstellten LF (2) - KA - Fragebogen erfaßt[1]. Dieser knüpft an das von WEINER et al. (1971) aufgestellte und von HECKHAUSEN (1971) speziell für Lehrer zur Beurteilung von Schülerleistungen erweiterte Kausalitätsmodell an. Die Lehrer sollen beurteilen, wie stark sie die Schulleistungen der vier ausgewählten Schüler allgemein von fünf Kausalfaktoren abhängig erleben. Dazu war für jeden Schüler auf einer 9-Punkte-Skala der erlebte Ausprägungsgrad der Ursachenfaktoren anzugeben[2].

1. Begabung ("1. Wie stark hängen Ihrer Meinung nach die Schulleistungen des Schülers von seiner guten oder mangelnden Begabung ab?")
2. Anstrengung ("2. Wie sehr hängen Ihrer Meinung nach die Schulleistungen des Schülers von seiner starken oder mangelnden Anstrengung (Fleiß) ab?")

1) Der Fragebogen befindet sich im Anhang.
2) Für die Ursachenerklärung "schulische Faktoren" wurde nur eine 7-Punkte-Skala vorgegeben, da es sich im Gegensatz zu den anderen vier Erklärungsfaktoren, deren Ausprägung auf einer bipolaren Skala einzuschätzen war, hier um eine unipolare Skala handelt.

3. Milieu ("3. Wie stark hängen Ihrer Meinung nach die Schulleistungen des Schülers von günstigen oder ungünstigen Einflüssen seines Elternhauses ab?")
4. Persönlichkeitsfaktoren ("4. Wie stark hängen Ihrer Meinung nach die Schulleistungen des Schülers von anderen Eigenschaften außer Begabung und Fleiß ab, die die Schulleistungen positiv oder negativ beeinflussen können, wie z.B. Ängstlichkeit, Aggressivität, Kontaktfreude, Lebhaftigkeit usw.?")
5. Schulische Faktoren ("5. Wie stark hängen Ihrer Meinung nach die Schulleistungen des Schülers von schulischen Faktoren (Klassenklima, Unterrichtsgestaltung) ab?")

2.5.1.4. Kausalattribuierung und Einschätzung von Schülerleistungen im Fach Mathematik

Ähnlich dem LF (2) - KA - Fragebogen zur Erfassung der Kausalattribuierung von Schülerleistungen allgemein wurde der LF (3) - KA (M) - Fragebogen konzipiert, der die Kausalattribuierung von Mathematikleistungen und die Einschätzung des Unterrichtsverhaltens des letzten Halbjahres für die Schüler erfassen will[1]. Für sechs Kausalfaktoren waren auf einer 9-Punkte-Skala[2] Urteile für jeden der vier ausgewählten Schüler abzugeben.

1. Begabung ("1. Wie stark hängen Ihrer Meinung nach die Mathematikleistungen des Schülers von seiner guten oder mangelnden Begabung ab?")
2. Anstrengung-stabil ("2. Wie sehr hängen Ihrer Meinung nach die Mathematikleistungen des Schülers von seiner überdauernden starken oder schwachen Anstrengung (Fleiß) ab?")
3. Anstrengung-variabel ("3. Wie sehr hängen Ihrer Meinung nach die Mathematikleistungen des Schülers von kurzzeitiger starker oder schwacher Anstrengung (bei Interessengebieten, kurz vor Zeugnissen usw.) ab?")

1) Der Fragebogen befindet sich im Anhang.
2) Auch hier wurde für den Ursachenfaktor "schulische Faktoren" nur eine 7-Punkte-Skala vorgegeben.

4. Persönlichkeitsfaktoren ("4. Wie stark hängen Ihrer Meinung nach die Mathematikleistungen des Schülers von anderen Eigenschaften außer Begabung und Fleiß ab, die die Schulleistungen positiv oder negativ beeinflussen können, wie z.B. Ängstlichkeit, Aggressivität, Kontaktfreude usw. ab?")
5. Milieu ("5. Wie stark hängen Ihrer Meinung nach die Mathematikleistungen des Schülers von günstigen oder ungünstigen Einflüssen des Elternhauses ab?")
6. Schulische Faktoren ("6. Wie stark hängen Ihrer Meinung nach die Mathematikleistungen des Schülers von schulischen Faktoren (Klassenklima, Unterrichtsgestaltung) ab?")

Der zweite Teil des Fragebogens bezieht sich auf das Sanktionsverhalten des Lehrers im Mathematikunterricht (Lob/Tadel), die Teilnahme der Schüler am Mathematikunterricht (Mitarbeit/'Drannehmen') und die Zufriedenheit des Lehrers mit den Mathematikleistungen seiner Schüler. Der Lehrer hat jeweils Beurteilungen auf einer 7-Punkte-Skala abzugeben. Die Einschätzungen sind so vorzunehmen, daß für jeden Schüler fünf Kennwerte ermittelbar sind.

7. Zufriedenheit ("7. Wie zufrieden sind Sie mit den Mathematikleistungen des Schülers?")
8. Mitarbeit ("8. Wie gut arbeitet der Schüler im Mathematikunterricht mit?")
9. Lob ("9. Wie häufig haben Sie den Schüler im Mathematikunterricht gelobt?")
10. Tadel ("10. Wie häufig haben Sie den Schüler im Mathematikunterricht getadelt?")
11. 'Drannehmen' ("11. Wie häufig haben Sie den Schüler im Mathematikunterricht drangenommen?")

2.5.2. Schülerinstrumente

2.5.2.1. Leistungsmotivation

Die Leistungsmotivation (LM) der Schüler wird mit dem speziell für Kinder entwickelten Verfahren, LM-GRID, Version 870, Form A, erhoben (SCHMALT, 1973 a, b). Das Verfahren will feststellen, ob und in welchen Situationen oder Situationsbereichen ein Individuum erfolgs- oder mißerfolgsmotiviert ist und in welchem Intensitätsgrad. Im Gruppenverfahren werden 18 Situationen in Form einer Zeichnung vorgegeben, jeweils auf einer Seite. Jeweils drei dieser Situationen sind aus folgenden sechs Bereichen entnommen: Schule, Sport, manuelle Geschicklichkeit, Helfen, Selbständigkeit und musische Tätigkeiten. Für jede dargestellte Situation werden 18 - jeweils identische - Aspekte leistungsbezogenen Erlebens angeboten: davon sind sieben "erfolgsbezogen", sieben "mißerfolgsbezogen" und sieben "neutral" (nicht leistungsbezogen). Diese unterschiedlichen Erlebnisweisen kennzeichnen besonders das Erleben und Verhalten Erfolgs- und Mißerfolgsmotivierter[1]. Die Versuchsperson soll durch Ja- oder Nein-Zeichen markieren, ob die vorgegebenen Erlebnisweisen für sie in der jeweiligen Situation zutreffen oder nicht. Durch Addition aller bejahten "erfolgsbezogenen" Erlebnisweisen erhält man für jeden Schüler neben den beiden Grundrichtungen der Leistungsmotivation zwei resultierende Kennwerte:

1. Hoffnung auf Erfolg (HE)
2. Furcht vor Mißerfolg (FM)
3. Gesamtmotivation (GM = HE + FM) zur Kennzeichnung der Gesamtstärke der Leistungsmotivation
4. Nettohoffnung (NH = HE - FM) zur Kennzeichnung der vorherrschenden Richtung der Leistungsmotivation

Eine situationsspezifische Analyse der Daten wurde nicht vorgenommen[2].

1) Zur Veranschaulichung befindet sich eine Seite des Verfahrens, auf der ein Situationsbereich dargestellt ist, im Anhang.

2) Das war nicht nötig, da sich unsere Fragestellung im wesentlichen auf die allgemeine vorherrschende Tendenz der Leistungsmotivation bezieht.

2.5.2.2. Allgemeine Kausalattribuierung eigener Leistungsresultate

Ähnlich dem LF (2) - KA - Fragebogen für Lehrer wurde in Anknüpfung an die von WEINER et al. (1971) und HECKHAUSEN (1971) genannten Ursachenfaktoren zur Erklärung von Leistungsergebnissen der SF (3) - KA (S) - Fragebogen zur allgemeinen Kausalattribuierung eigener Leistungsresultate erstellt[1]. In der Annahme, daß die Ursachenfaktoren "Milieu" und "Persönlichkeitsfaktoren" von Schülern des vierten Schuljahres kaum berücksichtigt werden können, werden nur drei Faktoren auf einer 6-Punkte-Skala vorgegeben.

1. Begabung (mit Attribuierung auf einer Skala zwischen "sehr gut begabt" (6) und "gar nicht begabt" (1))
2. Anstrengung (mit Attribuierung auf einer Skala zwischen "sehr stark anstrengen" (6) und "gar nicht anstrengen" (1))
3. Schulische Faktoren (mit Attribuierung auf einer Skala zwischen "sehr stark" (6) und "gar nicht" (1))

Außerdem sollte die Zufriedenheit mit den eigenen Schulleistungen ebenfalls auf einer 6-Punkte-Skala eingeschätzt werden (mit Einschätzung zwischen "sehr zufrieden" (6) und "gar nicht zufrieden" (1))

2.5.2.3. Angenommene allgemeine Fremdattribuierung eigener Leistungsresultate durch den Lehrer

Dieser erstellte SF (4) - KA (W) - Fragebogen entspricht dem SF (3)-KA (S) - Fragebogen, nur daß nicht nach den eigenen Ursachenerklärungen, sondern nach der wahrgenommenen Fremdattribuierung durch den Lehrer gefragt wird[2]. Die angenommenen Attribuierungen und die erlebte Zufriedenheitseinschätzung werden ebenfalls auf einer 6-Punkte-Skala ermittelt, so daß sich vier Kennwerte ergeben:

1. Begabung
2. Anstrengung
3. Schulische Faktoren
4. Zufriedenheit

1 und 2) Beide Fragebögen befinden sich im Anhang.

2.5.2.4. Kausalattribuierung eigener Leistungsresultate und Einschätzungen für das Fach Mathematik

Zur Ermittlung von Kausalattribuierungen für das Fach Mathematik wurden in diesem erstellten SF (5) - KA (M-S) - Fragebogen vier Ursachenfaktoren aufgenommen, die auf einer 6-Punkte-Skala einzuschätzen waren[1].

1. Begabung (Attribuierung auf einer Skala zwischen "sehr gut begabt" (6) und "gar nicht begabt" (1))
2. Anstrengung-stabil (Attribuierung auf einer Skala zwischen "immer stark anstrengen" (6) und "immer gar nicht anstrengen" (1))
3. Anstrengung-variabel (Attribuierung auf einer Skala zwischen "ab und zu sehr stark anstrengen" (6) und "ab und zu gar nicht anstrengen" (1))
4. Schulische Faktoren (Attribuierung auf einer Skala zwischen "sehr stark" (6) und "gar nicht" (1))

Ferner sollen fünf weitere Bewertungen eigenen Verhaltens oder des Lehrerverhaltens auf einer 6-Punkte-Skala vorgenommen werden:

5. Zufriedenheit mit Mathematikleistungen (Einschätzung auf einer Skala zwischen "sehr zufrieden" (6) und "gar nicht zufrieden " (1))
6. Mitarbeit im Mathematikunterricht (Einschätzung auf einer Skala zwischen "sehr gut" (6) und "gar nicht gut" (1))
7. Lob durch den Lehrer im Mathematikunterricht (Einschätzung auf einer Skala zwischen "sehr häufig" (6) und "sehr selten"(1))
8. Tadel durch den Lehrer im Mathematikunterricht (Einschätzung auf einer Skala zwischen "sehr häufig" (6) und "sehr selten"(1))
9. 'Drannehmen' durch den Lehrer im Mathematikunterricht (Einschätzung auf einer Skala zwischen "sehr häufig" (6) und "sehr selten" (1))

1) Der Fragebogen befindet sich im Anhang.

2.5.2.5. Angenommene Fremdattribuierung eigener Leistungsresultate und Fremdeinschätzung durch den Lehrer im Fach Mathematik

Dieser erstellte SF (5) - KA (M-W) - Fragebogen entspricht stark dem SF (5) - KA (M-S) - Fragebogen, doch wird hier nach der wahrgenommenen Fremdattribuierung und Fremdeinschätzung durch den Lehrer im Fach Mathematik gefragt[1]. Es werden sechs Kennwerte über Einschätzungen auf 6-Punkte-Skalen gewonnen.

1. Begabung
2. Anstrengung-stabil
3. Anstrengung-variabel
4. Schulische Faktoren
5. Zufriedenheit
6. Mitarbeit

2.5.2.6. Vermutetes Selbstrollenverständnis für einen "optimalen" Lehrer

Ähnlich dem LF (1) - SRV - Fragebogen zur Ermittlung des Selbstrollenverständnisses von Lehrern wurde dieser SF (1) - SRV (S) erstellt[2]. Über ihn wird ermittelt, für wie wichtig die Schüler selbst unterschiedliche Aspekte der Lehrerrolle einschätzen. Für jeden der acht vorgegebenen Aspekte des Selbstrollenverständnisses sind auf einer 6-Punkte-Skala von den Schülern einzuschätzen, für wie wichtig sie den jeweils vorgegebenen Aspekt für einen Lehrer allgemein halten (Einschätzung zwischen "sehr wichtig" (6) und "gar nicht wichtig" (1)).

1. Wissen ("1. Ein Lehrer sollte den Kindern in der Schule viel beibringen, damit die Kinder viel wissen und viel können.")
2. Gehorsam ("2. Ein Lehrer sollte Kindern vor allem beibringen, gehorsam und artig zu sein.")
3. Organisation ("4. Ein Lehrer sollte sich besonders darum kümmern, daß immer Ruhe und Ordnung in der Klasse herrscht und der Unterricht ohne Störungen abläuft.")

1) Der Fragebogen befindet sich im Anhang.

2) Der Fragebogen befindet sich im Anhang. Auf Befunde, die diesen Fragebogen betreffen, wird im Rahmen dieser Arbeit nicht eingegangen.

4. Persönlichkeit ("5. Ein Lehrer sollte sich um jeden einzelnen Schüler besonders kümmern und auf die besonderen Interessen und Eigenarten der Schüler eingehen.")
5. Vorbild ("6. Ein Lehrer sollte bemüht sein, daß er immer ein gutes Vorbild für seine Schüler ist.")
6. Privatperson ("7. Ein Lehrer sollte sich auch in der Schule so verhalten, wie er wirklich ist (z.B. zu Hause oder mit Freunden).")
7. Persönliche Kontakte ("8. Ein Lehrer sollte sich anstrengen, jeden einzelnen Schüler der Klasse ein bißchen gern zu haben, und die Kinder sollten Vertrauen zu ihm haben können.")

2.5.2.7. Vermutetes Selbstrollenverständnis des eigenen Lehrers

Zur Ermittlung des vermuteten Selbstrollenverständnisses ihrer Lehrer wurde den Schülern der erstellte SF (2) - SRV (W) - Fragebogen vorgelegt, der analog zum SF (1) - SRV (S) - Fragebogen zur Ermittlung des angenommenen Selbstrollenverständnisses eines "optimalen" Lehrers entwickelt wurde[1]. Über eine Markierung auf den gleichen 6-Punkte-Skalen ergeben sich für die vermutete Einschätzung des Lehrer-Selbstrollenverständnisses sieben Kennwerte.

1. Wissen
2. Gehorsam
3. Organisation
4. Persönlichkeit
5. Vorbild
6. Privatperson
7. Persönliche Kontakte

Ferner kommt ein auf die gleiche Weise gewonnener Kennwert zur Ermittlung der Beliebtheit des Lehrers hinzu.

8. Beliebtheit ("9. Wie gut kannst Du Deinen Lehrer (Deine Lehrerin) leiden?")

1) Der Fragebogen befindet sich im Anhang. Auf die mit diesem Fragebogen ermittelten Befunde wird in der vorliegenden Arbeit nicht eingegangen.

2.5.2.8. Allgemeine, unbestimmte Angst

Die neurotische Ängstlichkeit wurde der mit der von NICKEL u. a. (1973) überarbeiteten "Children Manifest Anxiety Scale" (CMAS) von CASTANEDA et al. (1956) erfaßt. Der Fragebogen kann für Jungen durch die beiden Faktoren "Gefühl (Angst vor) sozialer Isolierung und Erwartungsangst" und "allgemeine unbestimmte Angst" gut beschrieben werden (vgl. NICKEL u. a., 1973). Insgesamt sind 41 Fragen mit "ja" oder "nein" zu beantworten, so daß ein maximaler Angst-Kennwert von 41 erreicht werden kann.

2.5.2.9. Schulangst

Die Schulangst wurde mit der "Test Anxiety Scale for Children" (TASC) von SARASON et al. (1958) in der deutschen Bearbeitung von NICKEL u. a. (1973) erfaßt. Die Skala läßt sich gut durch die Faktoren "Angst (in der Schule) zu versagen" und "Angst vor schulischen Leistungssituationen" charakterisieren. Das Verfahren besteht aus 30 Aussagen, die mit "ja" oder "nein" zu beantworten sind, so daß der Kennwert für Schulangst maximal 30 betragen kann.

2.5.2.10. Intelligenz

Intelligenzkennwerte wurden mit dem "Prüfsystem für die Schul- und Bildungsberatung" (PSB) von HORN (1969) erfaßt. Dieses Gruppenverfahren ist nach einem faktorenanalytischen Modell konstruiert und geeicht für Schüler des 4. bis 13. Schuljahres. Von den zehn Subtests wurden mit Test drei bis sechs nur vier Untertests angewandt[1]. Die Subtests wurden nach folgenden Kriterien ausgewählt:

1. Sie sollten möglichst hoch mit dem Gesamtwert korrelieren.
2. Sie sollten Intelligenzfaktoren betreffen, die für Schulleistungsverhalten von besonderer Bedeutung sind.

Diese Kriterien erfüllten besonders die ausgewählten Subtests.

1) Die Erhebung des gesamten Tests war nicht nötig, da die Intelligenz nur als unabhängige Variable in die Untersuchung eingehen sollte. Zum anderen mußte die Erhebungsdauer pro Schulklasse auf drei Unterrichtsstunden beschränkt bleiben.

Die Untertests drei und vier weisen besonders hohe Faktorenladung für den Faktor Denkfähigkeit (reasoning) auf und korrelieren hoch mit der Gesamttestleistung (Test 3 - r = .81; Test 4 - r = .84). Beide Untertests sind weitgehend unabhängig von schulischer Vorbildung, aber für Schulleistungsergebnisse von starker Bedeutung. Die Untertests fünf und sechs, die vor allem durch den Faktor Verbalität (verbal factor) bestimmt sind, korrelieren ebenfalls hoch mit der Gesamttestleistung (Test 5 - r = .76; Test 6 - r = .86) und sind stark mit sprachlichen Schulleistungen verknüpft.

2.5.2.11. Anspruchsniveau

Das Anspruchsniveau (AN) wird mit einem von HECKHAUSEN (1963, S. 127 f.) entwickelten Verfahren erfaßt. Vorgegeben sind nach zwei Probereihen zehn Reihen einstelliger Additionsaufgaben, für deren Bearbeitung jeweils 35 Sekunden Zeit zur Verfügung stehen. Die Versuchsperson hat vor der Bearbeitung jeder Aufgabenreihe zu markieren, bis zu welcher Aufgabe sie zu kommen denkt (Anspruchsniveausetzung). Für die AN-Setzungen werden in Anlehnung an MEYER (1969) vier Kennwerte gebildet, von denen zwei noch weiter differenziert analysiert werden.

1. Zieldifferenz (Zdiff) Die Zieldifferenz ist als die mittlere Differenz der zehn Leistungs- und Zielsetzungswerte definiert. Das Vorzeichen der Differenz bleibt bei der Summenbildung unberücksichtigt. Um Rechenleistungsunterschiede auszugleichen, wird der ermittelte Kennwert auf die Rechenleistung relativiert.

2. Zieldiskrepanz (ZD) Der einzige Unterschied zur Zieldifferenz besteht darin, daß hier bei den einzelnen Differenzen das Vorzeichen berücksichtigt wird. Eine positive ZD liegt dann vor, wenn das mittlere Zielsetzungsniveau über dem mittleren Leistungsniveau liegt. Wenn beide sich entsprechen, ist sie Null, und wenn das mittlere Zielsetzungsniveau unter dem mittleren Leistungsniveau liegt, ist sie negativ.

3. Starrheit der AN-Setzung (starre Reak.) Das Beibehalten eines Zieles trotz Erfolg oder Mißerfolg ist definiert als starre Reaktion. Um ein objektives Kriterium für das Vorliegen eines

Erfolges oder Mißerfolges zu erhalten, werden als starre Reaktionen nur diejenigen AN-Setzungen verrechnet, die mit den vorhergehenden Zielsetzungen übereinstimmen, obwohl der vorhergehende Leistungswert um mindestens zwei Additionsaufgaben von der neuen AN-Setzung abweicht.

Starre Reaktionen werden außerdem in zwei weitere Kennwerte aufgespalten:

a. Starrheit trotz Erfolg (starre Reak. E) Hierbei muß die Differenz zum vorhergehenden Leistungswert = +2 sein.

b. Starrheit trotz Mißerfolg (starre Reak. M) Hierbei muß die Differenz zum vorhergehenden Leistungswert = -2 sein.

4. Atypische AN-Setzungen (atyp. Reak.) Sie werden als das Heraufsetzen eines Zieles nach Mißerfolg und das Herabsetzen eines Zieles nach Erfolg definiert. Atyp. Reak. liegen dann vor, wenn die Differenz zwischen Zielsetzungs- und Leistungswert der vorhergehenden Rechenleistung um mindestens zwei Additionsaufgaben differiert.

Atyp. Reak. werden in zwei weitere Kennwerte aufgespalten.

a. Atypische Reaktionen nach Erfolg (Atyp. Reak. E) Sie werden als Anzahl der gesenkten AN-Setzungen bei vorausgehendem Erfolg errechnet.

b. Atypische Reaktionen nach Mißerfolg (Atyp. Reak. M) Sie werden als Anzahl der erhöhten AN-Setzungen bei vorauslaufendem Mißerfolg errechnet.

2.5.2.12 Sozialschicht

Eine Sozialschicht-Einteilung der Schüler erfolgte über die in der Schülerkartei verzeichneten Berufsangaben der Väter nach der Berufsgruppeneinteilung von HORN & STARK (1972), einer überarbeiteten Gruppeneinteilung von KLEINIG & MOORE (1968). Bei unvollständigen Familien wurde entweder nach der Berufsangabe der Mutter klassifiziert (vier Fälle), oder bei der Angabe "Hausfrau" als Berufstätigkeit wurde der entsprechende Schüler der Gruppe "obere Unterschicht" zugeordnet (sieben Fälle). Den ermittelten fünf Sozialschichten wurden folgende Kennwerte zugeordnet:

1 - obere Schichten (z.B. alle akademischen Berufe)
2 - mittlere Mittelschicht (z.B. Amtsvorsteher, Betriebsleiter, alle Berufe mit Fachschulausbildung)
3 - untere Mittelschicht (z.B. Kaufleute, alle Meister und Techniker)
4 - obere Unterschicht (z.B. Facharbeiter, alle Angaben ohne -meister und -techniker)
5 - untere Unterschicht (z.B. ungelernte und angelernte Arbeiter)

2.5.2.13. Zensuren

Aus der Schülerkartei wurden die Zensuren des der Untersuchung vorausgegangenen Halbjahr-Zeugnisses (Januar '74-) ermittelt für folgende Fächer:

Deutsch-schriftlich
Rechtschreiben
Mathematik-formal
Mathematik-Sachrechnen
Sachkunde

Die Zensuren wurden jeweils als Rohdaten verrechnet. Als sechster Kennwert wurde die Summe der fünf Zensuren gebildet.

2.6. Vorgehensweise bei der Erhebung

2.6.1. Schülererhebung

Die Erhebung fand in der Zeit von März bis Juli 1974 statt. Alle nach dem Alphabet für die Stichprobe selektierten Schüler der vierten Klassen einer Schule (bis maximal 25 Schüler) bearbeiteten gemeinsam unter der Kontrolle des Versuchsleiters (Vl)[1] das Datenmaterial. Das Ausfüllen des Datenmaterials fand jeweils morgens innerhalb der ersten vier Schulstunden ohne Anwesenheit der Klassenlehrer in den verschiedenen Grundschulen statt. Für jede Vpn-Gruppe erstreckte sich die Untersuchung auf drei zusammenhängende Schulstunden. Die Verfahren wurden in folgender Weise auf die Schulstunden verteilt:

1) Versuchsleiter war immer der Autor selbst.

1. Schulstunde: PSB; CMAS; TASC
2. Schulstunde: AN-Versuch; LM-GRID
3. Schulstunde: SF (3) - KA (S) - Fragebogen; SF (4) - KA (W) - Fragebogen; SF (5) - KA (M-S) - Fragebogen; SF (5) - KA (M-W) - Fragebogen; SF (1) - SRV (S) - Fragebogen; SF (2) - SRV (W) - Fragebogen.

2.6.2. Lehrererhebung

Im Anschluß an die Schülererhebung wurden den Lehrern einzeln oder in kleinen Gruppen in den großen Schulpausen in Verbindung mit einem persönlichen Gespräch mit Erläuterung zur Bearbeitung der Fragebögen die Untersuchungsinstrumente vom V1 überreicht. Im Abstand von zwei bis acht Wochen danach wurde das Untersuchungsmaterial vom V1 wieder in der Schule abgeholt.

2.7. Vorgehensweise bei der Auswertung der Daten

Zur Behandlung und Beantwortung der allgemeinen Fragestellung unserer Untersuchung werden die Daten nicht in einem Schritt ausgewertet und diskutiert. Vielmehr erscheint uns eine sukzessive Auswertung der Daten sinnvoll. Zunächst werden die Lehrerdaten isoliert betrachtet werden, um besonders Zusammenhänge zwischen der Lehrerpersönlichkeit und seinen Ursachenerklärungen von Schülerleistungen aufzudecken (Kap. 3). Danach wird das Leistungsmotiv als spezifisches Bestimmungsstück der Lehrerpersönlichkeit detaillierter im Zusammenhang mit Fremdbeurteilungen von Schülerleistungen betrachtet (Kap. 4). Um die Brücke zwischen Lehrer- und Schülerpersönlichkeit zu schlagen und Vermutungen anstellen zu können, inwieweit die Lehrerbeurteilung des Schülers dessen Selbstbeurteilung beeinflußt, werden dann Zusammenhänge zwischen Schülerleistungen in der Selbst- und Fremdbeurteilung durch den Lehrer ermittelt (Kap. 5). Abschließend wird der zentralen Fragestellung der Untersuchung nachgegangen und versucht, Belege dafür zu finden, inwieweit und wie die Lehrerpersönlichkeit die Schülerpersönlichkeit beeinflußt. Dem Leistungsmotiv kommt bei dieser Auswertung ebenfalls eine zentrale Bedeutung zu (Kap. 6).

3. Lehrerpersönlichkeit und Ursachenerklärung der Leistungsresultate von Schülern

3.1. Strukturmerkmale der untersuchten Lehrerstichprobe

Bevor Lehrer mit unterschiedlichen Einschätzungs- und Persönlichkeitsmerkmalen zur Hypothesenprüfung miteinander verglichen werden, soll die Lehrerstichprobe zunächst in ihrer Gesamtheit betrachtet werden. Dies ermöglicht eine allgemeine Einschätzung der Lehrerstichprobe im Hinblick auf generell vorliegende Persönlichkeitsmerkmale der Lehrer sowie eine Beurteilung ihrer Einschätzung von Schülern und Unterrichtssituationen.

3.1.1. Selbstrollenverständnis

3.1.1.1. Vorüberlegungen

Die Untersuchungen von NIEMANN (1970) zur beruflichen Einstellung und zur schulspezifischen Rollenorientierung des Grundschullehrers legen nahe, daß sich aus der spezifischen Art der Lehrer-Schüler-Interaktion in der Grundschule für den Lehrer besondere Selbstbeurteilungscharakteristika ergeben. Grundschullehrer unterrichten Schüler unterschiedlicher sozialer Herkunft mit einer breiten Streuung der Lernfähigkeit. Wesentlich stärker als bei älteren Schülern mit reichhaltiger Schulerfahrung ergibt sich für den Grundschullehrer die Notwendigkeit einer sensiblen Betrachtungsweise seiner Schüler, da in der Grundschule der weitere Bildungsweg vorentschieden wird. Besonders die Kinder unterer Sozialschichten benötigen in der Grundschule eine nachhaltige motivationale Stützung, da sie dazu tendieren, Schule als eine ihnen "fremde" Instanz zu erleben, was bei negativen Schulerfahrungen zur Entstehung von Schulangst führen kann (vgl. GÄRTNER-HARNACH, 1972). Die Anforderungen an den Grundschullehrer und damit einhergehend das Verständnis der eigenen beruflichen Tätigkeit haben sich in den letzten Jahrzehnten stark gewandelt. Dieser säkulare Trend zielt darauf ab, daß Grundschullehrer heute ihre Unterrichtserfolge weniger danach beurteilen, ob sie Disziplin und

Gehorsam herstellen können, sondern danach, inwieweit sie den Schüler individuell zur Mitarbeit am Unterricht (z.B. durch zuwendende Kontaktaufnahme) bewegen können (vgl. SCHULLER, 1971). Deshalb ist für das Selbstrollenverständnis des Grundschullehrers zu vermuten,

a. daß die Förderung der Schülerindividualität einen wesentlichen Akzent bildet und

b. daß die Forderung nach Gehorsam und Disziplin als relativ unwichtig angesehen wird.

3.1.1.2. Befunde

Wie Tab. 3 zeigt, nimmt in der Rangreihe der Bewertungen die individuelle Förderung der Schülerpersönlichkeit den zentralen Stellenwert ein. Erst an zweiter Stelle wird die Vermittlung von Wissen für bedeutsam gehalten, dann folgt das Bemühen, soziale Benachteiligungen auszugleichen und an letzter Stelle die Forderung nach Disziplin und Gehorsam.

Tab. 3 : Mittelwerte (AM) und Streuungen (s) der Kennwerte des Selbstrollenverständnisses aller Lehrer (N = 44)

Kennwerte des Selbstrollenverständnisses der Lehrer	isolierte Einschätzung		Einschätzung über Rangreihe	
	AM_1	s_1	AM_2	s_2
Wissen	5,432	1,37	3,295	2,33
Gehorsam	3,409	1,28	7,295	2,76
Normen	4,227	1,51	5,614	2,52
Organisation	4,227	1,36	6,136	2,47
Persönlichkeit	6,455	0,90	2,977	2,54
Vorbild	4,659	1,45	7,159	2,09
Privatperson	6,295	1,02	6,659	2,51
Persönliche Kontakte	5,000	1,63	5,682	2,49
Soziale Benachteiligungen	5,977	1,13	4,227	2,26
Klassenfrequenz	6,114	1,20	5,932	2,30

3.1.1.3. Interpretation

Die vorliegenden Befunde bestätigen unsere Vermutungen. Für Grundschullehrer steht die Förderung der Schülerpersönlichkeit im Vorder- und Disziplinerwartungen im Hintergrund. Die erlebten Anforderungen, besonders der Schülerpersönlichkeit Rechnung zu tragen, werden unterstützt durch den hohen Stellenwert des Vorhabens, soziale Benachteiligungen ausgleichen zu wollen, in der Hierarchie der Aspekte des Selbstrollenverständnisses. Dieser Aspekt erscheint in seiner Wichtigkeit an dritter Stelle. Es ist anzunehmen, daß die Absicht der Grundschullehrer die Schülerpersönlichkeit fördern zu wollen, besonders auf die Gruppe der sozial benachteiligten Schüler zielt, für die sie besondere Aufmerksamkeitszuwendung im Unterricht für erforderlich halten.

Die Wissenvermittlung nimmt im Selbstrollenverständnis den zweiten Platz ein. Dieses Ergebnis ist vermutlich ebenfalls für Grundschullehrer spezifisch. Denn abgesehen von Sonderschullehrern deuten Ergebnisse darauf hin, daß für Lehrer weiterführender Schulen die Vermittlung von Wissen und Fertigkeiten von zentraler Bedeutung sind (NIEMANN, 1970; ZEIHER, 1973). Das steht im Zusammenhang mit dem Selbstrollenverständnis des Schulsystems der BRD, das den Leistungsaspekt besonders in weiterführenden Schulen in den Vordergrund rückt, vergleichsweise gering aber in der Grundschule.

3.1.2. Kausalattribuierung von Schülerleistungsresultaten

3.1.2.1. Vorüberlegungen

Der Frage, welche Kausalfaktoren Lehrer bei der Beurteilung von Schulleistungsresultaten heranziehen, sind bisher nur MEYER & BUTZKAMM (1975) nachgegangen. In ihrer Untersuchung sollten Grundschullehrer Ursachen für die unterschiedlichen Rechenleistungen ihrer Schüler nennen. Dabei zeigte sich, daß sämtliche Lehrer Rechenleistungen überwiegend mit internalen Faktoren der Schülerpersönlichkeit erklären, wobei Begabungs- (49,7 %) und Anstrengungsfaktoren (27,6 %) für die gewichtigsten gehalten

werden. Faktoren des außerschulischen Milieus (8,5 %) erwiesen sich als die bedeutsamsten externalen Faktoren. Die von uns erstellten Instrumente lassen nicht die Ermittlung der Attribuierungsstärke für die vorgegebenen Faktoren zu, da bis auf die Skala für "schulische Faktoren" alle Skalen bipolar angelegt sind. Nur über die Streuungswerte der einzelnen Faktoren ließen sich indirekt Hinweise ablesen, wie stark Grundschullehrer innerhalb der vorgegebenen Dimensionen differenzieren.

3.1.2.2. Befunde

Die Tab. 4 verdeutlicht, daß die Lehrer ihre Schüler bezüglich der Begabungs- und Anstrengungsfaktoren positiv wahrnehmen. Das gilt sowohl für generelle Schul- wie auch für Mathematikleistungen. Hinzu kommt, daß die Lehrer ebenfalls das Elternhaus ihrer

Tab. 4 : Mittelwerte (AM) und Streuungen (s) der allgemeinen Attribuierungskennwerte (KA) sowie Attribuierungs- (KA-M) und Einschätzungskennwerte (E-M) für das Fach Mathematik aller Lehrer (N = 44)

Lehrerbeurteilungen für ihre Schüler		AM	s
KA	Begabung	5,795	1,90
	Anstrengung	5,506	2,03
	Milieu	6,460	2,04
	Persönlichkeitsfaktoren	5,392	2,01
	Schulische Faktoren	4,591	1,53
KA-M	Begabung	6,077	1,91
	Anstrenung-stabil	5,602	1,90
	Anstrengung-variabel	5,659	1,78
	Persönlichkeitsfaktoren	5,256	1,88
	Milieu	6,415	1,88
	Schulische Faktoren	4,563	1,67
E-M	Zufriedenheit	4,716	1,59
	Mitarbeit	4,909	1,63
	Lob	4,494	1,51
	Tadel	2,477	1,48
	'Drannehmen'	4,778	1,22

Schüler eher als positiv wirksam für Schulleistungsresultate ansehen. Schulische Faktoren werden für die Erklärung von Schulleistungen als mittelstark angesehen.

Die allgemeine positive Bewertung der internalen Faktoren der Schülerpersönlichkeit steht im Zusammenhang mit eher positiven Zufriedenheits- und Mitarbeitsurteilen für die Schüler und mit der Selbsteinschätzung, häufiger zu loben als zu tadeln.

Die Streuungen der Ursachenfaktoren (Begabung, Anstrengung, Persönlichkeitsfaktoren, Milieu) unterscheiden sich nicht bedeutsam voneinander.

3.1.2.3. Interpretation

Aufgrund der Anlage der Instrumente lassen sich keine wesentlichen Ergebnisse ablesen. Festzuhalten bleibt, daß die Lehrer ihre Schüler allgemein positiv beurteilen und wahrnehmen, was an einem Milde-Effekt liegen könnte ("generosity error"; CRONBACH, 1960). Die ermittelten Streuungswerte legen nahe, daß zwischen allen vorgegebenen Ursachenfaktoren ähnlich stark differenziert wird, wobei bei der variablen Anstrengung für Mathematikleistungen am geringsten zwischen den Schülern unterschieden wird. Das Ergebnis in der Attribuierung auf schulische Faktoren kann vermutlich durch eine Ankreuzungsbevorzugung im mittleren Skalenbereich erklärt werden (Tendenz zur Mitte; vgl. GRAUMANN, 1960).

3.1.3. Leistungsmotivation

Die Ergebnisse der Erfassung der Leistungsmotivation sind in Tab. 5 dargestellt. Wie bei vorliegenden Befunden mit dem ähnlichen LM-GRID-Verfahren für Kinder überwiegt das Erfolgsmotiv (vgl. SCHMALT, 1973). Die Überprüfung der Interkorrelation zwischen Erfolgs- und Mißerfolgsmotiv erbringt eine hohe Produkt-Moment-Korrelation ($r = .631$; $p < .001$), wie Tab. 6 zeigt. Ähnlich hohe Interkorrelationen findet auch SCHMALT (1973 a, S. 105). Für weitere wesentliche Untersuchungsfragen dieser Arbeit entschließen wir uns deshalb, bei einer Gegenüberstellung von

Tab. 5 : Mittelwerte (AM) und Streuungen (s) der Leistungsmotivationskennwerte aller Lehrer (N = 44)

Leistungsmotivationskennwerte	AM	s
HE	53,318	25,75
FM	39,182	20,77
GM	92,500	42,77
NH	14,136	20,48

Lehrern mit unterschiedlichen Leistungsmotivsystemen, nicht von den Kennwerten "Hoffnung auf Erfolg" (HE) und "Furcht vor Mißerfolg" (FM) auszugehen, sondern von Nettohoffnungs-Kennwerten (NH). Dieser Wert relativiert beide Tendenzen und kann so als verläßliches Maß zur Charakterisierung der vorherrschenden Tendenz der Leistungsmotivation angesehen werden.

Tab. 6 : Produkt-Moment-Korrelationen der Leistungsmotivationskennwerte aller Lehrer (N = 44) und dazugehörige Zufallswahrscheinlichkeiten (in Klammern)

	HE	FM	GM
FM	.631		
	(.001)		
GM	.924	.880	
	(.001)	(.001)	
NH	.617	-.221	.268
	(.001)	(.10)	(.05)

3.2. Zusammenhänge von Ursachenfaktoren bei der Schülerbeurteilung durch den Lehrer

3.2.1. Vorüberlegungen

Von der Kausalattribuierungstheorie angeregte Untersuchungen haben bereits eine Reihe von Zusammenhängen der Kausalfaktoren aufgedeckt, welche aber vorrangig die Selbstbeurteilung betreffen (vgl. KELLY, 1973; KUN & WEINER, 1973). Was die Fremdattribuierung von Leistungsresultaten anbelangt, hat sich eine vorrangige Attribuierung auf internale Faktoren des Beurteilten ergeben (MEYER & BUTZKAMM, 1975). Die unabhängig von Überlegungen zur Kausalattribuierungstheorie erstellte Untersuchung von HÖHN (1967) betrifft Ursachenerklärungen von tatsächlich aufgetretenen schlechten Schulleistungen. Sie fand, daß Lehrer Schulleistungsresultate hauptsächlich mit Anstrengung und erst an zweiter Stelle mit Begabung erklären. Außerdem wurde von Lehrern Begabung und Anstrengung als häufig miteinander kovariierend erlebt.

Ein anderer wesentlicher Faktor zur Schülerbeurteilung ist das häusliche Milieu, das förderlich oder hemmend das Schulleistungsverhalten beeinflussen kann (OEVERMANN, 1966; GRESSER-SPITZMÜLLER, 1973). Viele Lehrer führen das Scheitern ihrer pädagogischen Bemühungen auf den externalen Faktor "negatives Milieu" zurück (HÖHN, 1967). Eine solche Kausalinterpretation entbindet von der eigenen beruflichen Verantwortung, ohne dem Schüler dessen Leistungsversagen anzulasten. Die "Schuld" am Leistungsversagen wird dem Elternhaus zugeschrieben. Der Faktor Milieu erscheint außerdem als steuernde Größe einer allgemeinen Begabung, wobei in der Regel ein negatives häusliches Milieu mit niedriger Sozialschicht gleichgesetzt wird (vgl. ULICH & MERTENS, 1974). Die angenommenen Entstehungsbedingungen können unterschiedlich sein, wobei jedoch häufig von einer genetischen Fixierung des Begabungsmangels ausgegangen wird (vgl. KIRSTEN, 1973). Untersuchungen, die Beurteilungsskalen berücksichtigt haben, legen nahe, daß Milieufaktoren über Beurteilungsfehler wie den Halo-Effekt (vgl. THORNDIKE, 1920) oder den sog. logischen Fehler (vgl. NEWCOMB, 1931) mit Persönlichkeitsfaktoren verknüpft werden. Als für die Erreichung von

guten Schulleistungen günstig beurteilte Persönlichkeitsmerkmale gehen vermutlich mit dem Erlebnis eines positiven Milieus einher. Für die Faktoren Begabung und Anstrengung (Fleiß) ist in entsprechender Weise zu erwarten, daß sie mit dem Milieu kovariieren.

Aufgrund unserer Überlegungen erwarten wir positive Interkorrelationen der Kausalfaktoren Begabung, Anstrengung, Milieu und Persönlichkeitsfaktoren in der Schülerbeurteilung durch den Lehrer.

3.2.2. Befunde

Was die Beziehungen der auf die allgemeinen Schulleistungen bezogenen Kausalfaktoren anbelangt, zeigt die Korrelationsmatrix der Tab. 7 deutliche Ergebnisse. Ausgenommen "schulische Faktoren"

Tab. 7 : Produkt-Moment-Korrelationen der allgemeinen Attribuierungskennwerte aller Lehrer (N = 44) und dazugehörige Zufallswahrscheinlichkeiten (in Klammern)

	Begabung	Anstrengung	Milieu	Persönlichkeitsfaktoren
Anstrengung	.232 (.001)			
Milieu	.480 (.001)	.491 (.001)		
Persönlichkeitsfaktoren	.437 (.001)	.347 (.001)	.484 (.001)	
Schulische Faktoren	-.345 (.001)	-.054	-.170 (.05)	-.272 (.001)

sind alle Kausalelemente eng miteinander in der Lehrer-Wahrnehmung verknüpft. Auffällig ist, daß der Faktor Milieu jeweils nahezu $r = .50$ mit den Faktoren Begabung, Anstrengung und Persönlichkeitsfaktoren korreliert.

3.2.3. Interpretation

Die Ergebnisse entsprechen unseren Erwartungen. Begabung und Anstrengung korrelieren positiv miteinander. Doch stärker positiv sind beide Faktoren mit dem Ursachenfaktor Milieu verknüpft, was besagt, daß Grundschullehrer diesen außerschulischen Faktor als wesentlich konstituierend für Schulleistungen betrachten. Das belegt deutlich, daß Grundschullehrer ihre in der konkreten Unterrichtstätigkeit beschränkten Möglichkeiten sehen, annähernd gleiche Bildungschancen für jene Schüler herzustellen, deren häusliches Milieu sie negativ einschätzen. Wie wir bereits berichtet haben (vgl. Kap. 3.1.1.2.), geben Grundschullehrer aber an, stark daran interessiert zu sein, soziale Benachteiligungen auszugleichen. Das müßte von ihnen jedoch angesichts ihres Erlebens der Bestimmtheit von mangelnder Begabung und fehlendem Fleiß durch negativ eingeschätztes häusliches Milieu als sehr schwierig eingeschätzt werden. Daß Grundschullehrer aber dennoch bestrebt sind, diese Intention zu verwirklichen, legen die ermittelten Korrelationen mit dem Ursachenfaktor "schulische Faktoren" nahe.

Es bestehen nämlich stark signifikante negative Korrelationen zwischen dem Ursachenfaktor "schulische Faktoren" und dem Kausalelement "Begabung" und "Persönlichkeitsfaktoren" der Schüler. Je positiver die Schülerpersönlichkeit im Hinblick auf seine Schulleistungsfähigkeit eingeschätzt wird, um so weniger werden schulische Faktoren als bedeutsam für Leistungsresultate erlebt. Schulische Faktoren werden aber zum großen Teil über pädagogische und didaktische Maßnahmen vom Lehrer kontrolliert. RHEINBERG (1975) ermittelte, daß Lehrer über ihre Unterrichtsbemühungen von acht vorgegebenen Ursachenfaktoren besonders die Faktoren "allgemeine Arbeitshaltung" und "Interesse am Unterrichtsstoff" als steuerbar ansehen. Das läßt die Interpretation zu, daß die von uns ermittelten starken Intentionen des Lehrers, die Schülerpersönlichkeit zu fördern, in den Augen des Lehrers über die Einflußnahme der von ihm gestalteten schulischen Faktoren ermöglicht und realisiert wird. Denn gerade für als mangelnd begabt eingeschätzte Schüler erscheint der Ursachenfaktor "schulische Faktoren" für Grundschullehrer besonders relevant, was bedeutet, daß Grundschullehrer

besonders für schulleistungsschwache Schüler ihre didaktischen und pädagogischen Bemühungen für sinnvoll halten.

3.3. Exkurs: Sozialschicht als steuernde Variable bei der Kausalattribuierung von Schülerleistungen durch den Lehrer

3.3.1. Vorüberlegungen

Die Grundschule ist diejenige Schulform, deren Schüler im Vergleich zu Schülern anderer Schultypen in bezug auf ihre Sozialschichtzugehörigkeit die inhomogensten Strukturen aufweisen. Eine Reihe von Untersuchungen und Überlegungen verdeutlichen, daß Grundschullehrer infolge ihrer unterschiedlichen Betrachtungen und Bewertungen gegenüber Kindern verschiedener sozialer Schichten und daraus resultierender unterschiedlicher Interaktionsgewohnheiten im Klassenzimmer, Kinder unterer Sozialschichten in ihrer Intelligenz- und Persönlichkeitsentwicklung benachteiligen (vgl. ROLFF, 1967; MOLLENHAUER, 1968). Deshalb soll in einem kurzen Exkurs überprüft werden, inwieweit die Schichtzugehörigkeit der Schüler mit dem Attribuierungsverhalten der Lehrer zusammenhängt. Das erscheint wichtig, da über die Schulleistungen betreffenden Ursachenerklärungen des Lehrers dem Schüler letztlich Bewertungen mitgeteilt werden, die Einfluß auf seine eigenen Leistungsbewertungen haben können, was schließlich Rückwirkungen auf die Entwicklung seiner eigenen Persönlichkeitseinschätzung und damit auch auf die Ausbildung seiner Persönlichkeitscharakteristika haben kann. Gerade Befunde im Zusammenhang mit dem sog. "Pygmalion-Effekt" legen solche Vermutungen nahe (z.B. SIMON, 1969; BEEZ, 1970; RIST, 1970).

Die bereits in der Untersuchung von MEYER & BUTZKAMM (1975) bei Grundschullehrern ermittelte starke Gewichtung der Begabung als entscheidender Faktor für Schulerfolg legt nahe, daß bei Grundschullehrern die Sozialschicht ihrer Schüler Kausalattribuierungen von Leistungsresultaten ihren Schülern gegenüber in spezifischer Weise beeinflußt (vgl. auch Kap. 3.2.2.). Es erscheint plausibel anzunehmen, daß Lehrer den Einfluß des Elternhauses auf schulisches Leistungsverhalten der Schüler umso günstiger einschätzen, je höher die Sozialschicht der Schüler ist.

Unsere bisherigen Befunde belegen entsprechend, daß von Lehrern Begabung in engem positiven Zusammenhang mit dem häuslichen Milieu ($r = .48$; $p < .001$) und in stark negativem Zusammenhang mit der Wichtigkeit schulischer Faktoren für Schulleistungen erlebt wird ($r = -.345$; $p < .001$). Im Anschluß daran lassen sich folgende Vermutungen formulieren:

a. Das häusliche Milieu von Kindern unterer Sozialschicht wird von Grundschullehrern ungünstiger gesehen.

b. Grundschullehrer sehen Schulleistungen von Schülern niedriger Sozialschichten stärker von mangelnder Begabung abhängig als von Schülern höherer Sozialschichten.

c. Je niedriger die Sozialschicht der Schüler ist, um so mehr beurteilen Grundschullehrer die Schulleistungen als abhängig von schulischen Faktoren.

3.3.2. Befunde

In Tab. 8 sind die Produkt-Moment-Korrelationen zwischen der Schichtzugehörigkeit aller Schüler und den Kennwerten der allgemeinen Kausalattribuierung sowie der Lehrereinschätzung für das Fach Mathematik dargestellt. Die Tabelle zeigt sowohl für die allgemeine als auch für die auf Mathematikleistungen bezogene Attribuierung, daß die Schichtzugehörigkeit der Schüler die Ursachenerklärungen von Schülerleistungen bei den Lehrern deutlich strukturiert. Einzig für die Anstrengung als Ursachenfaktoren ergibt sich kein signifikantes Ergebnis. Mit sinkender Sozialschicht ziehen Lehrer bevorzugt die folgenden Kausalfaktoren zur Interpretation von Schulleistungen heran:

a. Das häusliche Milieu wird weniger günstig für Schulleistungen gesehen ($p < .001$).

b. Mangelnde Begabung und leistungsbeeinflussende Persönlichkeitsmerkmale werden für Schülerleistungen eher negativ eingeschätzt (jeweils: $p < .05$).

c. Schulische Faktoren werden als bedeutsamer für Schulleistungen erlebt ($p < .001$).

Tab. 8 : Produkt-Moment-Korrelationen zwischen der Schichtzugehörigkeit aller Schüler (N_1 = 176; AM_1 = 3,494; s = 0,83) und den allgemeinen Attribuierungskennwerten (KA) sowie Attribuierungs- (KA-M) und Einschätzungskennwerten (E-M) für das Fach Mathematik aller Lehrer (N_2 = 44) sowie Zufallswahrscheinlichkeiten p bei zweiseitiger Fragestellung

Lehrerkennwerte		Schichtzugehörigkeit aller Schüler	p-Werte (zweiseitig)
KA	Begabung	-.182	<.05
	Anstrengung	-.066	
	Milieu	-.251	<.001
	Persönlichkeitsfaktoren	-.184	<.05
	Schulische Faktoren	.203	<.01
KA-M	Begabgung	-.173	<.05
	Anstrenung-stabil	-.096	
	Anstrengung-variabel	-.098	<.20
	Persönlichkeitsfaktoren	-.174	<.05
	Milieu	-.204	<.01
	Schulische Faktoren	.165	<.05
E-M	Zufriedenheit	-.162	<.05
	Mitarbeit	-.185	<.05
	Lob	.059	
	Tadel	.063	
	'Drannehmen'	-.004	

3.3.3. Interpretation

Die vermutete und belegte schichtabhängige Begabungsattribuierung der Grundschullehrer kann als realistische Wahrnehmung interpretiert werden. Denn es zeigen sich für die Schüler deutliche Zusammenhänge zwischen Schichtzugehörigkeit und Intelligenz (Subtest 3 + 4 (reasoning): $r = -.207$; $p < .01$; Subtest 5 + 6 (verbal factor): $r = -.247$; $p < .001$)[1].

In der Intelligenzforschung werden dem heutigen Forschungsstand nach Intelligenzunterschiede von Kindern unterschiedlicher sozialer Schichten als Resultat eines komplizierten Wechselwirkungsproduktes zwischen Anlage und Umwelt verstanden (vgl. ROTH, 1969; HECKHAUSEN, 1974 a). Unabhängig aber davon, welche häuslichen

Entstehungsbedingungen für diese über einen Intelligenztest ermittelbare mangelnde Fähigkeit von Kindern unterer Sozialschichten angenommen werden, erscheint es über die hier erhaltenen Attribuierungsunterschiede naheliegend, daß die Grundschullehrer die wahrgenommene und wirklich vorliegende mangelnde Begabung über ihr Kommunikations- und besonders ihr Attribuierungsverhalten bekräftigen. Würden Lehrer aber den Schülern unterer Sozialschichten gegenüber Attribuierungskommentare vornehmen, die diese Schüler mit ihrer mangelnden Begabung und ihren für Schulleistungen ungünstigen Persönlichkeitsmerkmalen konfrontieren, so könnte das letztlich diese Schüler entmutigen, was auf seiten der Schüler zu einer mangelnden Anstrengungsbereitschaft im Unterricht führen müßte (vgl. SCHERER & SCHLIEP, 1974).

Die Befunde bestätigen auch die Vermutung, daß Grundschullehrer schulische Faktoren vornehmlich für Schüler unterer Sozialschichten als leistungs- und verhaltensrelevant einschätzen. Dieser Befund kann mit dem in dieser Untersuchung bereits berichteten Befund in Zusammenhang gebracht werden, daß Grundschullehrer als eines ihrer Hauptanliegen bezeichnen, soziale Benachteiligungen ausgleichen zu wollen. Sicher meinen sie, daß gerade Kinder mit ungünstigen häuslichen Bedingungen für Schulleistungsverhalten einer intensiven schulischen Förderung bedürfen.

Da die Grundschule den Schülern unterer Sozialschichten häufig fremd ist (vgl. WEINERT, 1972), was z.B. das Leistungsverhalten betrifft, bedarf es vermutlich in der Wahrnehmung der Grundschullehrer besonderer schulorganisatorischer, didaktischer und methodischer Bemühungen, diese Schüler zur Mitarbeit am Unterricht zu motivieren.

3.4. Sanktionsverhalten und Kausalattribuierung von Schülerleistungsresultaten von Lehrern

3.4.1. Vorüberlegungen

Auch in der Grundschule geht es vorwiegend darum, Leistungsziele zu erreichen. Diese Ziele sind institutionell im Lehrplan verankert und werden im konkreten Unterricht als jeweils einheitliches Ziel von allen Schülern der Klasse vom Lehrer gefordert. Die Nähe oder Ferne vom und zum angestrebten Leistungsziel wird z.B. in

Klassenarbeiten überprüft. Der Schüler erfährt über Zensuren einerseits, ob und wie gut oder schlecht er das Ziel erreicht hat, und andererseits seinen Leistungsstandort in der Leistungshierarchie des sozialen Systems der Schulklasse.

Erfolge oder Mißerfolge bei der Erreichung oder Nicht-Erreichung von für die gesamte Klasse geltenden Lernzielen des Schülers werden vom Lehrer auf unterschiedliche Ursachen zurückgeführt. Diese Ursachenerklärungen kann er direkt über Kommentare oder indirekt in Form von Blickkontakten u. ä. dem Schüler gegenüber vermitteln. Ursachenerklärungen von Schülerleistungen gehen dabei häufig mit Sanktionsverhalten einher. So erhält z.B. ein fleißiger Schüler bei guten Leistungsresultaten häufig sowohl ein Lob wie einen Kommentar, der ihm vermittelt, daß seine gute Anstrengung den Leistungserfolg bewirkt hat. Ein als faul eingeschätzter Schüler demgegenüber erhält oft einen Tadel, der gekoppelt ist mit dem Hinweis, daß seine mangelnde Anstrengung primär zum Leistungsversagen geführt hat.

Befunde von WEINER & KUKLA (1970) legen nahe, daß besonders der Faktor "Anstrengung" Quelle des Sanktionsverhaltens von Lehrern ist, während vom Lehrer und vom Schüler schwerer beeinflußbare Fähigkeitsunterschiede seltener Anlaß für Sanktionen sind. Diese Autoren stellten Versuchspersonen in eine Beurteilungssituation, in der vorgegebene fiktive Leistungsergebnisse mit Sanktionen (Lob/Tadel) belegt werden sollten, wobei nur mitgeteilt wurde, ob Fähigkeit oder Anstrengung bei der zurückliegenden Bearbeitung vorlag oder nicht. Die Ergebnisse zeigen klar, daß Anstrengung stärker als Fähigkeit zu Sanktionen führt. So wurde z.B. generell unter Anstrengungsbedingungen stärker gelobt und seltener getadelt, als wenn keine Anstrengung angegeben wurde ($p < .001$; S. 2). Außerdem wurden aber auch Schüler, die als weniger fähig dargestellt wurden, mit mehr Lob und weniger Tadel bedacht, als Schüler, die als fähig dargestellt wurden ($p < .001$, S. 2). In der aktuellen Schulsituation ist ähnlich zu erwarten, daß Grundschullehrer nicht abhängig von ihrer erlebten Begabungseinschätzung der Schüler mehr loben und tadeln. Denn sie wollen vermutlich besonders dem leistungsschwachen Schüler nicht seine mangelnde Begabung vorhalten,

da der Grundschullehrer aufgrund seines pädagogischen Wissens wohl davon ausgeht, daß nicht der jeweilige Schüler sondern andere Bedingungen für seine fehlende Begabung verantwortlich zu machen sind, wie z.B. häusliches Milieu oder seine Anlagebedingungen.

Besonders im Anschluß an die genannten Befunde von WEINER & KUKLA (1970) vermuten wir folgende Zusammenhänge im Mathematikunterricht zwischen Sanktionsverhalten und Ursachenerklärungen der Schülerleistungen durch den Grundschullehrer:

a. Lehrer loben um so häufiger, je mehr sie Leistungsresultate auf Anstrengung zurückführen.

b. Lehrer tadeln um so stärker, je mehr sie Leistungsresultate auf mangelnde Anstrengung zurückführen.

c. Lehrer loben und tadeln nicht in Abhängigkeit von ihrer Begabungsattribuierung schulischer Leistungsresultate.

3.4.2. Befunde

In Tab. 9 sind Korrelationen zwischen dem Sanktionsverhalten und Ursachenerklärungen von Schülerleistungen der Lehrer im Mathematikunterricht dargestellt. Am bedeutsamsten hängt als stabil erlebte Anstrengung (konstanter Fleiß; konstante Faulheit) mit Lob ($p < .001$) zusammen. Ebenfalls wird für erlebte Faulheit mehr getadelt ($p < .01$).

Tab. 9 : Produkt-Moment-Korrelationen zwischen Sanktionsverhalten und Ursachenerklärungen von Mathematikleistungen für Schüler von allen Lehrern sowie dazugehörige Zufallswahrscheinlichkeiten p bei zweiseitiger Fragestellung (in Klammern)

Sanktionen	Kausalfaktoren für Mathematikleistungen		
	Begabung	Anstrengung-stabil	Anstrengung-variabel
Lob	-.055	.317 (.001)	.249 (.001)
Tadel	-.194 (.01)	-.197 (.01)	.200 (.01)

Bei erlebter vorliegender variabler Anstrengung wird mehr gelobt ($p < .001$), aber auch häufiger getadelt ($p < .01$). Angenommene mangelnde Begabung geht mit Tadel einher ($p < .01$).

3.4.3. Interpretation

Unsere Vermutungen bezüglich der zentralen Bedeutung der erlebten Anstrengung für das Sanktionsverhalten bestätigen sich bis auf eine Ausnahme. Für erlebte langfristige Anstrengung (Fleiß) wird sehr stark gelobt ($r = .317$), für fehlende langfristige Anstrengung (Faulheit) wird mehr getadelt ($r = -.197$). Kurzfristig eingeschätzte Anstrengung wird positiv bekräftigt ($r = .249$), aber auch häufig getadelt ($r = .200$). Dieses Ergebnis erscheint durch die Überlegung verständlich, daß Lehrer bei seltener kurzfristiger Anstrengung eines Schülers damit konfrontiert werden, daß Anstrengung und damit auch langfristige Anstrengung in Form einer positiven Arbeitshaltung für den Schüler durchaus möglich sind. Langfristig läßt sich der Schüler aber nicht motivieren. Seine Lernmotivation hängt stark von Situationsgegebenheiten ab. So arbeitet er vermutlich nur bei für ihn interessanten Unterrichtsstoffen oder kurz vor Klassenarbeiten. Deshalb stellt seine kurzfristige Anstrengung auch eine "Herausforderung" für den Lehrer dar, weil er ihn nicht langfristig über seine Aufbereitung des Unterrichtsstoffes zur Mitarbeit am Unterricht motivieren kann.

Daß für erlebte mangelnde Begabung häufiger getadelt wird ($r = -.194$), entspricht nicht unserer Vermutung. Mangelnde Begabung wird von Grundschullehrern demnach zum Teil als durch den Schüler verursacht begriffen. Das gilt wahrscheinlich besonders für jene Schüler, die der Lehrer für sehr faul hält und von denen er deshalb glaubt, ihre Faulheit sei Ursache ihrer fehlenden Begabungsentfaltung. Für ihre Faulheit seien die Schüler aber durchaus mit häufigem Tadel zur Rechenschaft zu ziehen. Diese Überlegung stützt der schon erwähnte Befund, daß Begabung und Anstrengung im Erlebnis des Lehrers eng miteinander verknüpft sind (vgl. Kap. 3.2.2.; $r = .232$).

3.5. Leistungszufriedenheit und Kausalattribuierung von Schülerleistungsresultaten von Lehrern

3.5.1. Vorüberlegungen

In der Lehrer-Schüler-Interaktion erfährt der Schüler über die Kausalattribuierung des Lehrers in Verbindung mit Lob und Tadel, worauf der Lehrer seine Leistungsresultate zurückführt. Es ist anzunehmen, daß für den Lehrer mit der Zensurengebung sowie der Ursachenerklärung von Schülerleistungen und seinem Sanktionsverhalten eine Einschätzung einhergeht, die seine Berufswirklichkeit betrifft. Da es Ziel seiner beruflichen Tätigkeit ist, möglichst viele Schüler seiner Klasse an ein von ihm gestecktes Lernziel heranzuführen, ist er sicherlich zufriedener mit Schulleistungen, die belegen, daß Schüler das Lernziel erreicht haben. Das erreichte oder nahezu erreichte Lernziel schlägt sich in guten Zensuren nieder. Deshalb vermuten wir:

a. Lehrer sind besonders zufrieden mit Schülern, die gute Schulleistungen erbringen.

Lehrer erklären sich aber das Zustandekommen guter Schulleistungen vorrangig über die internalen Faktoren Begabung und Anstrengung. Dabei wird der Kausalfaktor Begabung als zentral bedeutsam eingeschätzt (MEYER & BUTZKAMM, 1975). Aufgrund dieses Tatbestandes vermuten wir differenzierter für die Zufriedenheit des Lehrers mit den Schulleistungen seiner Schüler:

b. Die Leistungszufriedenheit mit einem Schüler ist um so größer, je begabter der Lehrer ihn einschätzt, und je mehr er glaubt, der Schüler strenge sich an.

Dabei sollte sich der vermutete Zusammenhang stärker zwischen der Zufriedenheit des Lehrers mit den Mathematikleistungen und dem Kausalfaktor Begabung als zwischen Zufriedenheit und Anstrengungsfaktor erweisen, da Begabung für gute Schulleistungen als konstituierend erlebt wird.

3.5.2. Befunde

Die Produkt-Moment-Korrelationen von Leistungszufriedenheit des Lehrers mit den Ursachenerklärungen für seine Schüler und den Mathematikleistungen seiner Schüler sind in Tab. 10 aufgeführt.

Tab.10: Produkt-Moment-Korrelationen zwischen der Zufriedenheit der Lehrer mit den Mathematikleistungen ihrer Schüler und den Attribuierungs- (KA-M) und Einschätzungskennwerten (E-M) für das Fach Mathematik aller Lehrer (N = 44) sowie Mathematikzensuren aller Schüler (N = 176) und dazugehörige Zufallswahrscheinlichkeiten p bei zweiseitiger Fragestellung

		Leistungszufriedenheit	p-Werte (zweiseitig)
	Begabung	.749	<.001
	Anstrengung-stabil	.317	<.001
	Anstrengung-variabel	-.160	<.05
KA-M	Persönlichkeitsfaktoren	.440	<.001
	Milieu	.343	<.001
	Schulische Faktoren	-.265	<.001
	Mitarbeit	.760	<.001
E-M	Lob	-.060	
	Tadel	-.361	<.001
	'Drannehmen'	-.033	
Zensuren	Mathematik-formal	-.601	<.001
	Sachrechnen	-.634	<.001

Es zeigt sich, daß Schulleistungen (gemessen an Zensuren) sehr bedeutsam sind für die Zufriedenheitseinschätzung des Lehrers ($p < .001$). Als noch stärker erwies sich jedoch der positive Zusammenhang zwischen dem Kausalfaktor Begabung und der Zufriedenheit mit Mathematikleistungen ($p < .001$).

3.5.3. Interpretation

Die Ergebnisse entsprechen unseren Vermutungen. Lehrer sind mit jenen Schülern am meisten zufrieden, die sie für begabt halten und die gute Zensuren haben. Das erscheint einsichtig, denn jene

Schülergruppe erfüllt die vom Lehrer vermittelten und abgesteckten Leistungsanforderungen am besten.

Gleichzeitig legen die Befunde auch nahe, daß den Zufriedenheitseinschätzungen der Lehrer eine starre Leistungsnorm zugrunde liegt, an der alle Schülerleistungen gemessen werden. So zeigen die Befunde, daß Lehrer mit schlechten Mathematikleistungen nicht nur unzufrieden sind, sondern diese auch häufiger tadeln. Das hat für schwachbegabte Schüler negative Konsequenzen. Die vom Lehrer für seine Klasse als relevant erachtete Leistungsnorm ist für sie nicht oder kaum erreichbar. Deshalb werden sie häufig Frustationen wegen schlechter Zensuren erleben. Als Belastung für diese Schüler kommt noch hinzu, daß der Lehrer ihnen seine Unzufriedenheit mit ihren Leistungsresultaten über sein Sanktionsverhalten mitteilt, indem er sie häufiger tadelt. Da aber schlechte Zensuren vom Lehrer vorrangig über mangelnde Begabung erklärt werden, nehmen wir an, daß leistungsschwache Schüler über die negativen Sanktionen des Lehrers stark mit ihrer mangelnden Begabung konfrontiert werden. Das könnte dazu führen, daß diese Schüler es als sinnlos erachten, Anstrengungen dort zu investieren, wo die vom Lehrer abgesteckten Leistungsziele von Ihnen sowieso nicht erreichbar sind. Denn sie erleben schließlich permanent - selbst und in der Fremdbeurteilung durch den Lehrer - ihr Scheitern an einer für alle gültigen, für sie zu hohen, Leistungsnorm.

4. Leistungsmotiv des Lehrers und Fremdattribuierungen von Schülerleistungen

4.1. Die Schülerleistungen anregende Bedingungen der Lehrerpersönlichkeit

Die Suche nach Prinzipien und Maßstäben für Lehrerverhalten', die das Leistungsverhalten von Schülern entscheidend erklären können, hat bisher keine befriedigenden Ergebnisse erbracht. Bisher konnten keine Verhaltensmuster des Lehrers über wissenschaftlich fundierte Beobachtungen isoliert werden, die hinreichend klare Vorhersagen über den Lernerfolg von Schülern ermöglichen (vgl. PETERS, 1972). Das liegt sicher besonders auch daran, daß Voraussagen im Bereich der Erziehung nur schwer gemacht werden können, da im Erziehungsprozeß immer ein kompliziertes Interaktionsgefüge verschiedenartiger Variablen vorliegt, worauf vor allem EBEL (1967) hingewiesen hat.

Der Lehr- und Erziehungserfolg eines Lehrers ist in der Unterrichtsforschung bisher häufig unter dem Aspekt verschiedener Führungsstile betrachtet worden (vgl. TAUSCH & TAUSCH, 1965). Seit den klassischen Untersuchungen von LEWIN u. a. (1939) und ANDERSON (1939) sind häufig die Auswirkungen verschiedener Führungsstile auf die Lernleistung von Schülern ermittelt worden. Dabei erwies es sich immer als schwierig, Führungsstile präzise zu definieren und sie voneinander abzugrenzen (vgl. ANDERSON, 1959). Außerdem ließ sich für keinen der betrachteten Führungsstile ein genereller, für verschiedene Situationsbereiche gültiger Effektivitätsvorteil ermitteln. Deshalb erscheint es für die künftige Effektivitätsforschung des Lehrerverhaltens nicht sinnvoll, die Analyse der Klassenzimmerinteraktion über globale Kriterien vorzunehmen. GAGE (1967) fordert deshalb, die Einheiten der Analyse zu verkleinern und über sog. "technical skills" die Beziehungen zwischen Lehrerverhalten und Lernverhalten der Schüler zu untersuchen.

Auf der Suche nach "Mikrokriterien" der Lehrereffektivität werden seit einiger Zeit Bemühungen angestellt, einen möglichst breiten Bereich von Variablen in natürlichen Lernsituationen zu betrachten, um über das Verfahren der Faktorenanalyse bedeutsame

Dimensionen des Lehrerverhaltens zu extrahieren (vgl. z.B. MEDLEY & MITZEL, 1959; RYANS, 1961 a, b; SOLOMON u. a., 1964). Allgemein betrachtet erbringen diese Untersuchungen bruchstückhafte und sich zum Teil widersprechende Ergebnisse. Das gilt besonders für den Effekt der emotionalen Wärme, wobei in der Regel von der Annahme ausgegangen wird, daß ein positives emotionales Lehrerverhalten das Lernen der Schüler günstig beeinflußt. Schlüssige Belege für diese Annahme ließen sich aber wie etwa in der Untersuchung von TAUSCH u. a. (1966) nicht hinreichend finden. Für den Effekt der Lenkung und Planung des Unterrichts zeigen sich deutlichere Befunde. Ein mittleres Ausmaß an Kontrolle scheint den größten Lernerfolg zu bewirken (ROSENSHINE, 1971). Die systematische Gestaltung des Unterrichts durch den Lehrer scheint dabei besonders in der Grundschule von Bedeutung zu sein (RYANS, 1960). Ferner scheinen die Klarheit der Ausdrucksweise und das persönliche Engagement, was mit Einfallsreichtum einhergeht, die Leistungsfähigkeit der Schüler zu steigern (SOLOMON u. a., 1964). Die bisher berichteten Befunde berücksichtigen aber nicht den Tatbestand, daß die Effektivität des Lehrerverhaltens letztlich von der Persönlichkeitsstruktur der Lehrer abhängt. MANN u. a. (1970) haben nachgewiesen, daß Lehrer- und Schülerverhalten mit Hilfe einer Rollentypologie darstellbar sind und deshalb die Lehrer-Schüler-Interaktion bezüglich der unterschiedlichen Rollenerwartungen von Lehrern und Schülern dynamisch aufgefaßt werden kann. Während ein Lehrertyp den Rollenerwartungen eines Schülers gut entspricht, was sich günstig auf dessen Schulleistungen auswirken müßte, wird derselbe Lehrertyp einem anderen Schüler nicht entsprechen, was Konflikte und mangelnde Leistungsbereitschaft dieses Schülers zur Folge haben müßte. Diesen Tatbestand hat insbesondere McKEACHIE (1961, 1966, 1967) untersucht. Er konnte belegen, daß es in der Hochschule eine Interaktion zwischen Lehrmethoden und den Motiven der Studenten gibt, welche auf die Leistungsresultate der Studenten Einfluß nehmen. Diese Interaktion konnte er für das Anschluß-, Macht- und Leistungsmotiv nachweisen. Für das Leistungsmotiv, das im Rahmen unserer Untersuchung von besonderem Interesse ist, fand McKEACHIE (1961) im wesentlichen seine zentrale Hypothese bestätigt, wonach die Leistung

von mißerfolgsängstlichen Studenten in gut geplanten Kursen höher sein müsse als in schlecht geplanten, da die geringere Komplexität dieser Kurse nicht so stark ihre Ängstlichkeit induziere (vgl. SPENCE, 1956; SARASON, 1960). Außerdem zeigte sich, daß erfolgszuversichtliche Studenten besonders in jenen Kursen vergleichsweise bessere Zensuren aufwiesen, in denen selten Rückmeldungen über ihre erbrachten Leistungen gegeben wurden. Ihre Lernmotivation wurde in diesen Kursen vermutlich stark aufgrund fehlender Kontrolle und äußerer Sanktionen angeregt. Eine solche Interpretation legen auch Überlegungen und Befunde nahe, nach denen Erfolgsmotivierte unabhängiger von äußeren Bekräftigungen sind (vgl. HUNT, 1965; ARONFREED, 1968).

4.2. Leistungsmotiv des Lehrers und Ursachenerklärungen von Schülerleistungen

4.2.1. Vorüberlegungen

Im Rahmen der Entwicklung einer kognitiven Leistungsmotivationstheorie ermittelte Befunde belegen, daß Motivationsstrukturen mit Attribuierungspräferenzen einhergehen. Speziell für die Selbstbeurteilung eigener Handlungsresultate haben sich leistungsmotivabhängige Voreingenommenheiten ergeben (vgl. WEINER, 1972, S. 332 f.). Dabei werden bei der Kausalinterpretation von Handlungsresultaten besonders die internalen Faktoren Begabung und Anstrengung in Abhängigkeit vom relativ überdauernden Leistungsmotiv unterschiedlich gewichtet. Allgemein zeigte sich, daß Erfolgsmotivierte Erfolg stärker auf die internalen Faktoren Anstrengung und Begabung zurückführen, während Mißerfolgsmotivierte Erfolg stärker mit den externalen Faktoren Glück und Aufgabenleichtigkeit erklären (WEINER & KUKLA, 1970; WEINER & POTEPAN, 1970; MEYER, 1973). Mißerfolge hingegen führen Erfolgsmotivierte stärker auf mangelnde Anstrengung zurück (WEINER & KUKLA, 1970; WEINER & POTEPAN, 1970), während Mißerfolgsmotivierte Mißerfolge stärker mit mangelnden Fähigkeiten erklären (WEINER & POTEPAN, 1970; MEYER, 1973).

Was die bevorzugte Fremdattribuierung von Schülerleistungen in Abhängigkeit vom Leistungsmotivsystem des Lehrers anbelangt,

liegen für die von uns vorgegebenen Kausalfaktoren bisher keine Ergebnisse vor. Es ist anzunehmen, daß Lehrer in der Fremdbeurteilung in der Tendenz ähnliche Präferenzen bei der Ursachenerklärung von Leistungsresultaten der Schüler aufweisen wie bei der Selbstbeurteilung. Diese Annahme haben wir, obwohl grundlegende Verschiedenheiten zwischen der Erklärung eigenen und fremden Verhaltens bestehen, indem eigenes Verhalten stark von Anregungsbedingungen der Situation, fremdes Verhalten aber stark von Persönlichkeitsmerkmalen des Handelnden abhängig erlebt wird (vgl. JONES & NISBETT, 1971). Denn wenn ein Lehrer dazu tendiert, eigene Leistungsresultate mit bestimmten Kausalfaktoren zu erklären, wird er geneigt sein, eben diesen Kausalfaktoren in der Fremdbeurteilung auch ein stärkeres Gewicht beizumessen. Trotz dieser Annahme können für unsere Untersuchung nicht direkt Vermutungen für die Fremdattribuierungen von Lehrern abgeleitet werden, da in den angewandten Attribuierungsfragebögen nicht wie bei den bisher vorliegenden Befunden für die Attribuierung eigener Leistungsresultate zwischen Erfolg und Mißerfolg unterschieden wird. Da Erfolgsmotivierte aber nach Erfolg wie Mißerfolg dazu tendieren, eigene Leistungsresultate stärker mit Anstrengung zu erklären als Mißerfolgsmotivierte, ist für unsere Erhebungsweise zu vermuten, daß erfolgsmotivierte Lehrer Schülerleistungen analog stärker mit zurückliegenden Anstrengungsaufwendungen erklären. Für die Begabungsattribuierung von Schülerleistungen hingegen dürften sich auch bei diesem Analogieschluß aufgrund der fehlenden Differenzierung von Erfolg und Mißerfolg zwischen den Motivgruppen keine Unterschiede zeigen, denn Erfolgsmotivierte führen Erfolg stärker - Mißerfolg aber weniger stark - auf Begabung zurück als Mißerfolgsmotivierte.

Um Vorhersagen für das Sanktionsverhalten von Lehrern mit unterschiedlichen Motivstrukturen gegenüber Schülerleistungen zu machen, können wir uns aufgrund fehlender Überlegungen und Befunde zur Fremdbekräftigung vorrangig nur auf Ergebnisse stützen, in denen Selbstbekräftigungsraten ermittelt wurden. So soll Anstrengungsattribuierung in der Selbstbeurteilung mehr positiven Affekt nach Erfolg und mehr negativen Affekt nach Mißerfolg bedingen (WEINER u. a., 1971). MEYER (1973, S. 84 f.) fand, daß bei

Erfolgsmotivierten der positive Affekt nach Erfolg stärker ist als bei Mißerfolgsmotivierten. Da sie ebenfalls Mißerfolge stärker von mangelnder Anstrengung abhängig erleben, kann gefolgert werden, daß Erfolgsmotivierte sich nach Erfolg stärker positiv und nach Mißerfolg stärker negativ bekräftigen. Eine höhere Zufriedenheit nach Erfolg und Unzufriedenheit nach Mißerfolg bei Erfolgsmotivierten im Vergleich zu Mißerfolgsmotivierten findet auch SCHERER (1975). Unter der Annahme, daß die Fremdbewertung analog zur Selbstbewertung abläuft, ist zu erwarten, daß erfolgsmotivierte Lehrer ihre Schüler für deren Schulleistungen sowohl mehr loben als auch mehr tadeln. Dieser Vermutung entspricht auch die Überlegung, daß Erfolgsmotivierte vermutlich von anderen eine ähnlich große Anstrengungsbereitschaft erwarten, wie sie sich selbst abverlangen, was Untersuchungen zur Persistenz zwischen Hoch- und Niedrigmotivierten bzw. Erfolgs- und Mißerfolgsmotivierten belegen (THOMAS, 1956; FRENCH & THOMAS, 1958; ATKINSON & LITWIN, 1960).

Zusammenfassend lassen sich für erfolgsmotivierte Lehrer im Vergleich zu mißerfolgsmotivierten Lehrern folgende Annahmen formulieren:

a. Erfolgsmotivierte Lehrer führen Schülerleistungen vergleichsweise stärker auf vorliegende Anstrengung zurück.

b. Erfolgsmotivierte Lehrer unterscheiden sich von mißerfolgsmotivierten Lehrern nicht in ihrer Begabungsattribuierung.

c. Erfolgsmotivierte Lehrer sanktionieren ihre Schüler häufiger für ihre Schulleistungen.

4.2.2. Befunde

Um zu ermitteln, wie das Leistungsmotiv mit den anderen von uns erhobenen Lehrervariablen im Zusammenhang steht, wurde die Lehrerstichprobe nach den Nettohoffnungs-Kennwerten in etwa zwei gleich große Gruppen eingeteilt:

1. Gruppe: eher erfolgszuversichtliche Lehrer ($NH \geq 10$; $N_1 = 24$)
2. Gruppe: eher mißerfolgsängstliche Lehrer ($NH < 10$; $N_2 = 20$)

In Tab. 11 sind die Leistungsmotivationskennwerte der so ermittelten Gruppen dargestellt. Zur Prüfung der Mittelwertsunterschiede der abhängigen Variablen wird jeweils der Mann-Whitney-U-Test bei zweiseitiger Fragestellung angewandt (SIEGEL, 1956, S. 116 f.). In den Tabellen werden jeweils ohne Nennung in den Tabellenüberschriften die signifikanten U-Prüfgrößen den errechneten Mittelwertsdifferenzen nebengeordnet.

Tab.11 : Mittelwerte (AM) und Streuungen (s) der Leistungsmotivationskennwerte für Lehrer mit hohen (N_1 = 24) und niedrigen Nettohoffnungs-Kennwerten (N_2 = 20)

Leistungsmotivationskennwerte der Lehrer	Lehrer (N_1 = 24) mit hohen Nettohoffnungs-Kennwerten (NH ≥ 10)		Lehrer (N_2 = 20) mit niedrigen Nettohoffnungs-Kennwerten (NH < 10)				
	AM_1	s_1	AM_2	s_2	$AM_1 - AM_2$	U-Wert	p-Wert (zweiseitig)
HE	63,917	25,18	40,600	20,51	23,317	101	< .01
FM	36,167	16,54	42,800	24,90	- 6,633		
GM	100,083	39,19	83,400	44,56	16,683	174,5	< .20
NH	27,750	16,73	- 2,200	9,79	29,950	0	< .001

In Tab. 12 sind die Attribuierungs- und Einschätzungswerte der Lehrer in Abhängigkeit von der Ausprägung ihrer NH-Kennwerte dargestellt. Lehrer mit höheren NH-Werten führen die allgemeinen Schulleistungen ihrer Schüler seltener auf mangelnde Begabung (n. s.) und stärker auf das günstige häusliche Milieu (n. s.) zurück. Vergleichsweise stärker erklären sie Schulleistungen mit schulischen Faktoren ($p < .10$). Bei der Kausalattribuierung für Mathematikleistungen erweist sich nur der Mittelwertsunterschied für "stabile Anstrengung" statistisch bedeutsam: Lehrer mit höheren NH-Kennwerten erklären Mathematikleistungen stärker mit stabiler Anstrengung (Fleiß; $p < .05$).

Tab.12 : Mittelwerte (AM) und Streuungen (s) der allgemeinen Attribuierungskennwerte (KA) sowie Attribuierungs- (KA-M) und Einschätzungskennwerte (E-M) für das Fach Mathematik von Lehrern für Lehrer mit hohen (N_1 = 24) und niedrigen Nettohoffnungs-Kennwerten (N_2 = 20)

		Lehrer (N_1 = 24) mit hohen Nettohoffnungs-Kennwerten (NH ≥ 10)		Lehrer (N_2 = 20) mit niedrigen Nettohoffnungs-Kennwerten (NH < 10)				
		AM_1	s_1	AM_2	s_2	$AM_1 - AM_2$	U-Wert	p-Wert (zweiseitig)
KA	Begabung	5,656	1,80	5,963	2,01	-0,307		
	Anstrengung	5,469	1,81	5,550	2,28	-0,081		
	Milieu	6,604	1,88	6,287	2,21	0,317		
	Persönlichkeitsfaktoren	5,281	1,92	5,525	2,13	-0,244		
	Schulische Faktoren	4,760	1,36	4,388	1,70	0,372	3351,5	< .14
KA-M	Begabung	6,052	1,81	6,063	2,04	-0,011		
	Anstrengung-stabil	5,844	1,78	5,313	2,00	0,531	3198,5	<.01
	Anstrengung-variabel	5,771	1,79	5,525	1,76	0,246		
	Persönlichkeitsfaktoren	5,198	1,63	5,325	2,16	-0,127		
	Milieu	6,427	1,67	6,400	2,13	0,027		
	Schulische Faktoren	4,625	1,52	4,487	1,84	0,138		
E-M	Zufriedenheit	4,667	1,50	4,775	1,70	-0,108		
	Mitarbeit	4,875	1,50	4,950	1,77	-0,075		
	Lob	4,510	1,29	4,475	1,74	0,035		
	Tadel	2,344	1,52	2,037	1,31	0,807	2580	<.001
	'Drannehmen'	4,677	1,00	4,900	1,43	-0,223		

Um abschätzen zu können, inwieweit diese Ergebnisse durch Schülercharakteristika bedingt sind, werden in Tab. 13 Zensuren-, Intelligenz- und Sozialschichtkennwerte von Schülern in Abhängigkeit von den NH-Werten ihrer Lehrer dargestellt. Dabei zeigt sich, daß Lehrer mit höheren NH-Werten in "formaler Mathematik" etwas bessere Zensuren geben ($p < .10$) und häufiger Schüler aus höheren Sozialschichten unterrichten ($p < .05$). Die Intelligenzwerte der Schüler von Lehrern mit unterschiedlicher Nettohoffnungs-Ausprägung unterscheiden sich nicht.

Tab.13 : Mittelwerte (AM) und Streuungen (s) der Zensuren-, Intelligenz- und Sozialschichtkennwerte für Schüler in Abhängigkeit von Lehrern mit hohen (N_1 = 96) und niedrigen Nettohoffnungs-Kennwerten (N_2 = 80)

	Schüler (N_1 = 96) von Lehrern mit hohen NH-Kennwerten (NH ≥ 10)		Schüler (N_2 = 80) von Lehrern mit niedrigen NH-Kennwerten (NH < 10)				
	AM_1	s_1	AM_2	s_2	$AM_1 - AM_2$	U-Wert	p-Wert (zweiseitig)
Deutsch-schriftlich	3,052	0,76	3,138	0,76	-0,086		
Rechtschreiben	3,469	1,26	3,500	1,32	-0,031		
Mathematik-formal	2,802	0,85	2,987	1,02	-0,185	3385	<.10
Sachrechnen	2,948	0,92	3,063	1,01	-0,115		
Sachkunde	2,750	0,87	2,825	0,87	-0,076		
PSB-Denkfähigkeit	36,365	8,63	36,513	8,56	-0,148		
PSB-Verbalität	29,927	7,80	29,875	7,39	0,052		
Sozialschicht	3,360	0,93	3,650	0,83	-0,290	3182,5	<.05

4.2.3. Interpretation

Die vorliegenden Befunde bestätigen unsere Annahmen weitgehend. Erfolgszuversichtliche Lehrer unterscheiden sich nicht signifikant von mißerfolgsängstlichen Lehrern darin, wie stark sie Schulleistungen auf Begabung zurückführen. Jedoch führen sie - wie vermutet - die Mathematikleistungen ihrer Schüler stärker auf Anstrengung zurück als mißerfolgsmotivierte Lehrer. Dieses Ergebnis legt die Erklärung nahe, daß die in der Selbstbeurteilung wirksamen Attribuierungspräferenzen erfolgsmotivierter Lehrer auch in die Fremdbeurteilung von Schülerleistungen eingehen. Denn für Erfolgsmotivierte sind starke Anstrengungsattribuierungen nach Erfolg und Mißerfolg im Vergleich zu Mißerfolgsmotivierten charakteristisch (vgl. WEINER u. a., 1971).

Auch bestätigt sich unsere Annahme, daß erfolgsmotivierte Lehrer im Vergleich zu mißerfolgsängstlichen häufiger sanktionieren. Doch gilt das nur für die Häufigkeit des Tadelns, nicht aber des Lobes im Mathematikunterricht. Da die Lehrer beider Motivgruppen Schüler unterrichten, die ähnliche Intelligenzleistungen aufweisen

und in den Schulleistungen ähnlich bewertet werden, läßt sich dieser Befund nicht über Schülercharakteristika erklären. Vielmehr ist anzunehmen, daß bei erfolgsmotivierten Lehrern das stark signifikant häufigere Tadeln ($p < .001$) im Zusammenhang steht mit ihrer stärkeren Anstrengungsattribuierung ($p < .05$). Da sie Schulleistungen stärker von der stabilen Anstrengung als einem internalen Faktor der Schülerpersönlichkeit abhängig erleben, machen sie ihre Schüler, wenn sie diese als faul einschätzen, stärker für ihre mangelnde Anstrengung verantwortlich, indem sie diese tadeln. Tadel gilt hierbei vermutlich als Ausdruck ihrer Unzufriedenheit, da sie annehmen, ihre als faul eingeschätzten Schüler seien durchaus in der Lage, Anstrengungen bei der Lösung von Aufgaben einzubringen. Zum anderen scheint das häufige Tadeln erfolgsmotivierter Lehrer auch Ausdruck ihrer höheren Leistungserwartungen an ihre Schüler zu sein, was im Zusammenhang mit höheren Leistungsanforderungen Erfolgsmotivierter im Vergleich zu Mißerfolgsmotivierten an sich selbst zu stehen scheint, wie Befunde der Anspruchsniveau-Forschung nahelegen (vgl. SCHNEIDER, 1973).

Der Befund, daß erfolgsmotivierte Lehrer Schulleistungen vergleichsweise stärker auf schulische Faktoren zurückführen, deutet an, daß diese Lehrer sich eher als Mitverursacher schulischer Leistungen zu verstehen scheinen. Sie ziehen vermutlich ihre eigenen didaktischen und methodischen Unterrichtsbemühungen stärker zur Erklärung von Schülerleistungsverhalten heran, was ein Hinweis für ein differenzierteres Attribuierungsverhalten erfolgsmotivierter Lehrer ist.

4.3. Leistungsmotiv des Lehrers und Selbstrollenverständnis

Nach der Darstellung der Zusammenhänge zwischen Leistungsmotiv des Lehrers und Attribuierungen von Schülerleistungen soll nun erkundet werden, ob die Ausprägung der Leistungsmotivation von Lehrern mit einem bestimmten Selbstrollenverständnis einhergeht. Zu dieser Analyse werden in Tab. 14 die über Rangreihenbildung ermittelten Kennwerte des Selbstrollenverständnisses für Lehrer mit hohen und niedrigen Nettohoffnungs-Kennwerten einander gegenübergestellt.

Tab.14: Mittelwerte (AM) und Streuungen (s) der über Rangreihe ermittelten Kennwerte des Selbstrollenverständnisses von Lehrern für Lehrer mit hohen (N_1 = 24) und niedrigen Nettohoffnungs-Kennwerten (N_2 = 20)

	Lehrer (N_1 = 24) mit hohen Nettohoffnungs-Kennwerten (NH ≥ 10)		Lehrer (N_2 = 20) mit niedrigen Nettohoffnungs-Kennwerten (NH < 10)				
	AM_1	s_1	AM_2	s_2	$AM_1 - AM_2$	U-Wert	p-Wert (zweiseitig)
Wissen	3,000	2,27	3,650	2,41	-0,650		
Gehorsam	7,333	2,84	7,250	2,73	0,083		
Normen	5,625	2,43	5,600	2,68	0,025		
Organisation	6,000	2,57	6,300	2,41	-0,300		
Persönlichkeit	3,125	2,74	2,800	2,33	0,325		
Vorbild	7,083	1,82	7,250	2,43	-0,167		
Privatperson	6,917	3,05	6,350	2,54	0,567		
Persönliche Kontakte	5,458	2,41	5,950	2,61	-0,492		
Soziale Benachteiligungen	3,875	1,92	4,650	2,60	-0,775		
Klassenfrequenz	6,583	2,43	5,150	3,07	1,433	164,5	< .05

Beim Vergleich der Mittelwertsunterschiede ergibt sich nur ein statistisch bedeutsamer Unterschied. Erfolgsmotivierte Lehrer halten es für weniger wichtig, sich über den Schulrahmen hinaus dafür einzusetzen, daß die Klassenfrequenzen reduziert werden ($p < .05$). Dieses Ergebnis kann als Hinweis dafür gelten, daß erfolgsmotivierte Lehrer im Vergleich zu mißerfolgsmotivierten Lehrern mit der augenblicklichen Unterrichtspraxis eher zufrieden sind. Vermutlich erleben sie bei der Unterrichtsdurchführung weniger organisatorische und Disziplinschwierigkeiten, was vorrangig eine Folge ihrer stärkeren Unterrichtsbemühungen sein könnte. Daß in unserer Untersuchung die eher erfolgsmotivierten Lehrer vermutlich wirklich weniger mit Disziplinschwierigkeiten zu rechnen hatten, legt der Befund nahe, daß sie häufiger Kinder aus mittleren Sozialschichten unterrichteten ($p < .05$; vgl. Kap. 4.2.2.), die in der Grundschule ja weniger verhaltensauffällig sind.

5. Schülerleistungen in der Selbst- und Fremdbeurteilung durch den Lehrer

5.1. Kausalattribuierungen der Schüler und Fremdattribuierungen durch den Lehrer

Beim Vergleich zwischen Selbst- und Fremdbeurteilung von Handlungsresultaten wurde festgestellt, daß im allgemeinen in der Selbstbeurteilung eigenen Verhaltens vergleichsweise stärker mit dem variablen Faktor Anstrengung erklärt wird (JONES & NISBETT, 1971). Demgegenüber werden in der Fremdbeurteilung Leistungsresultate stärker vom stabilen Faktor Begabung abhängig erlebt. Wenn Leistungsresultate aber mit Anstrengungsfaktoren erklärt werden, dann geschieht das häufiger mit relativ überdauernden Persönlichkeitsmerkmalen wie Fleiß und allgemeine Arbeitshaltung (vgl. MEYER & BUTZKAMM, 1975). In der Untersuchung von MEYER & BUTZKAMM (1975) werden zehn Grundschullehrer dritter Schulklassen befragt, worauf sie die unterschiedlichen Rechenleistungen aller Schüler ihrer Klasse zurückführen. Dabei wurden den Lehrern keine Ursachenfaktoren vorgegeben, sondern die Ursachenäußerungen der Lehrer wurden anschließend klassifiziert, wobei zwei Beurteiler in 84 % der Fälle zu übereinstimmenden Signierungen kamen. Es zeigte sich, daß Rechenleistungen von den Lehrern vorrangig mit den internalen Persönlichkeitsfaktoren Begabung und Anstrengung erklärt wurden. Bei ungefähr 90 % der Schüler wurde Begabung als Ursachenfaktor genannt, bei ungefähr 80 % Anstrengung. Bei der mittleren Gewichtung der Faktoren zeigte sich, daß Begabung mit 49,7 % als dominanter Faktor zur Erklärung der Rechenleistungen herangezogen wurde. Der Faktor Anstrengung wurde dabei stärker stabil im Sinne einer relativ konstanten Arbeitshaltung beurteilt und durchschnittlich mit 27,6 % als bedeutsam für Rechenleistungen gewichtet.

Auch unsere bisherigen Ergebnisse verdeutlichen, daß die erlebte Begabung von Schülern als zentrale Beurteilungsdimension von Lehrern für Schulleistungsverhalten herangezogen wird. Begabung ist für Lehrer nach unseren Befunden nicht nur der zentrale Beurteilungsfaktor, sondern die von den Lehrern eingeschätzte Begabung der Schüler kann darüber hinaus für Lehrer als entscheidendes Maß ihrer eigenen Zufriedenheit mit dem Schulleistungsverhalten ihrer

Schüler betrachtet werden, was die zentrale Bedeutung dieses Faktors für die Grundschullehrer noch unterstreicht. Die stabile Anstrengung wird zwar auch als verhaltensrelevant und als Quelle der eigenen Zufriedenheit begriffen, aber längst nicht so stark (vgl. Kap. 3.5.). Daher kann gefolgert werden, daß die implizite Persönlichkeitstheorie von Grundschullehrern stark von Begabungsfaktoren beeinflußt ist.

Daß Lehrer eine relativ stabile implizite Persönlichkeitstheorie besitzen, hat HOFER (1969; vgl. 1.1.3.) mit einer Untersuchung nachdrücklich belegt. Er konnte außerdem nachweisen, daß die implizite Persönlichkeitstheorie von Lehrern im Hinblick auf die Schülerpersönlichkeit für die aktuelle Beurteilung von Schülern von starker Bedeutung ist. Einer der von ihm über die Methode der multidimensionalen Skalierung von Eigenschaftsähnlichkeiten ermittelten Faktoren bezeichnete er als "Begabung", was die Bedeutung von Begabungsfaktoren für die Schülerbeurteilung durch Lehrer unterstreicht.

Da die Begabung die zentrale Beurteilungs- und Zufriedenheitsdimension für Lehrer ausmacht, ist anzunehmen, daß besonders über Leistungsbewertungsprozesse es auch den Schülern nicht verschlossen bleibt, für wie sehr entscheidend ihre Lehrer vorliegende und eingeschätzte Begabung für das Erreichen guter Schulleistungsergebnisse halten. Darüber hinaus werden die Schüler vermutlich über direkte oder indirekte Kommunikationsprozesse erfahren, für wie begabt der Lehrer sie einschätzt. Diese Annahme der Vermittlung von Ursachenerklärungen schulischer Leistungsresultate wird durch Befunde gestützt, die vornehmlich im Zusammenhang mit Erklärungsversuchen zum sog. "Pygmalion-Effekt" ermittelt wurden (ROSENTHAL & JACOBSEN, 1968). Diese Untersuchungen konnten belegen, daß die Erwartungen von Lehrern an das Leistungsverhalten ihrer Schüler sich vor allem in der Qualität der Interaktion mit ihren Schülern äußern. Dieser Tatbestand wird in der Literatur als "Interaktionsqualitätshypothese" beschrieben (vgl. BAKER & CHRIST, 1972). So werden z.B. Schüler, die der Lehrer für "hoch begabt" hält, im wesentlichen gegenüber ihren Mitschülern in folgender Weise anders behandelt:

1. Sie werden nach richtigen Antworten häufiger gelobt und nach falschen Antworten häufiger kritisiert (vgl. LANZETTA & HANNAH, 1969; BROPHY & GOOD, 1970; WRIGHT & NUTHALL, 1970).
2. Sie erhalten häufiger Neuformulierungen von Fragestellungen und zusätzliche Lösungshinweise (vgl. BROPHY & GOOD, 1970).
3. Sie verlangen bessere Schulleistungen von ihnen (vgl. BROPHY & GOOD, 1970).
4. Sie werden schneller für Leistungsresultate bekräftigt, freundlicher behandelt und ihnen werden mehr Möglichkeiten zu ausschweifenden Ausführungen gegeben (ROSENTHAL & JACOBSEN, 1968).
5. Es werden häufiger Antworten von Ihnen erwartet, und für Antworten werden sie häufiger gelobt (RUBOVITZ & MAEHR, 1971).

Diese Befunde belegen, daß Lehrer ihre Erwartungen an die Leistungsfähigkeit ihrer Schüler diesen direkt oder indirekt mitteilen, was die Annahme nahelegt, daß Lehrer ebenso die Ursachenerklärungen von Leistungsresultaten ihren Schülern gegenüber kommunizieren, da bei diesen immer vorauslaufende Leistungserwartungen berücksichtigt werden (vgl. MEYER, 1973, S. 154 f.). In diesem Zusammenhang konnte SCHERER (1972) verdeutlichen, daß die Rückwirkungen von Lehrererwartungen auf Schülerleistungen und die Schülerpersönlichkeit sich recht gut über Attribuierungsprozesse in der Lehrer-Schüler-Interaktion erklären lassen. Ergebnisse seiner Untersuchung, in der Leistungserwartungen auf seiten der Lehrer induziert wurden, unterstützen die Vermutung, daß sich unterschiedliche Leistungserwartungen von Lehrern an ihre Schüler über konkretes Lehrerverhalten langfristig auf das Leistungsverhalten von Schülern auswirken und deren Persönlichkeitsstruktur beeinflussen. Besonders Kausalattribuierungen, die einen Einfluß auf die Motivierung in Schulleistungssituationen zu haben scheinen, kommt vermutlich bei der Leistungsbeeinflussung von Schülern durch ihre Lehrer eine besondere Bedeutung zu (vgl. HECKHAUSEN, 1974 c).

Die im Zusammenhang mit der Initiierung von Erwartungseffekten ermittelten Befunde lassen die Vermutung zu, daß unterschiedliche

Erwartungen der Lehrer über das Leistungsverhalten der Schüler durch konkretes Lehrerverhalten sich langfristig im Verhalten ihrer Schüler niederschlagen (vgl. ELASHOFF & SNOW, 1972). Das ist besonders dann anzunehmen, wenn die Schüler das auf sie bezogene Unterrichtsverhalten ihrer Lehrer recht subtil wahrnehmen. Mit einer solchen subtilen Wahrnehmung ist besonders bei Grundschülern zu rechnen, da sie sich aufgrund ihrer im Vergleich zu älteren Schülern relativ geringen Person-Umwelt-Bezüge und ihrer mangelnden Selbständigkeit stark an der Lehrerautorität orientieren. Eine Reihe von Untersuchungen belegen, daß Schüler glauben, das Lehrerverhalten deutlich wahrnehmen zu können (vgl. BROPHY & GOOD, 1974, S. 131 f.).

Daß speziell bei Grundschülern mit einer Übernahme der Lehrereinschätzung zu rechnen ist, soll folgende Überlegung verdeutlichen. In der Grundschule als erster Institution der sekundären Sozialisation müssen Kinder zunächst lernen, sich in der für sie neuen sozialen Umwelt der Schule zu orientieren und ihren Standort darin auszumachen. Bei dieser Orientierung sind die Kinder im wesentlichen auf ihre soziale Wahrnehmung angewiesen, nicht zuletzt deshalb, weil Lehrer und Schüler im Unterricht extrem ungleiche soziale Positionen innehaben. Der Lehrer als Erwachsener besitzt Amtsautorität, verfügt über Kontrollmöglichkeiten als Zeichen seiner Macht und hat darüber hinaus Wissen und Kompetenz. Da er es ist, der fast ausschließlich urteilt und bewertet, kann er für den einzelnen Schüler wichtige Konsequenzen bewirken (vgl. ULICH & MERTENS, 1974). Das ungleiche Beziehungssystem zwischen Lehrer und Schüler konstituiert eine Asymmetrie der Interaktionsstruktur zwischen Lehrer und Schüler. Berücksichtigt man weiter den vorwiegenden Frontalunterricht in der Grundschule, so ist anzunehmen, daß es für Grundschüler geradezu notwendig ist, das Lehrerverhalten sensibel einzuschätzen und bei eigenen Verhaltensäußerungen das Lehrerverhalten zu antizipieren. Denn vor allem darüber wird es ihnen möglich, die schulische Leistungssituation zu strukturieren und über die Zensuren hinausgehende Information über ihre Leistungsbewertung durch den Lehrer zu erfahren. Bedenkt man weiter, daß Grundschulklassen häufig über mehrere Jahre hinweg nur von einem

Lehrer unterrichtet werden, so unterstützt das die Annahme, daß sich die Schülerbeurteilung durch den Lehrer letztlich im Selbstbild der Schüler niederschlägt.

5.2. Fremdbeurteilung und wahrgenommene Fremdbeurteilung

5.2.1. Vorüberlegungen

In Anknüpfung an unsere theoretischen Vorbemerkungen (vgl. Kap. 5.1.) soll überprüft werden, ob sich Zusammenhänge zwischen der Fremdbeurteilung von Schülerleistungen durch den Lehrer und der wahrgenommenen Fremdbeurteilung des Schülers zeigen. Die hier aufzudeckenden Zusammenhänge können als grundlegend für später anzustellende Überlegungen gelten, die eine mögliche Übernahme von Fremdbeurteilungen des Lehrers durch den Schüler betreffen. Denn eine gute Wahrnehmung der Lehrerbeurteilung und Lehrerattribuierung verbessert sicherlich wesentlich die Möglichkeit der Übernahme von Fremdbeurteilungen des Lehrers in die Selbstbeurteilung des Schülers.

Da unsere Ergebnisse zeigen, daß die zentrale Beurteilungs- und Zufriedenheitsdimension für Lehrer die Begabung darstellt (vgl. Kap. 3.5.), ist anzunehmen, daß auch dem Schüler die Einschätzung des Lehrers über seine Begabung nicht verschlossen bleibt. Denn jeder Lehrer wird direkt durch Äußerungen im Unterricht und durch indirekte Hinweise im Unterricht dem Schüler kommunizieren, für wie begabt er ihn hält. Zwar können bei einer solchen Kommunikation Mißverständnisse auftreten, so daß der Schüler sich stärker oder schwächer begabt eingeschätzt erlebt, als der Lehrer ihn beurteilt, doch ist generell anzunehmen, daß er die Fremdbeurteilung seiner Begabung durch den Lehrer relativ gut wahrnimmt. Ähnlich gilt für den Faktor Anstrengung, daß der Schüler durch direkte oder indirekte Kommunikationsformen erfährt, wie der Lehrer seine Schulleistungsbemühungen einschätzt.

Da der Faktor Anstrengung weniger die implizite Persönlichkeitstheorie von Lehrern bestimmt, ist anzunehmen, daß der Lehrer auch diesbezüglich weniger Kommentare dem Schüler gegenüber macht. Diese seltenere und vermutlich auch weniger nachdrückliche

Kommunikation durch den Lehrer müßte sich auf seiten des Schülers in seiner im Vergleich zur Begabung schlechteren Wahrnehmung seiner Anstrengungseinschätzung durch den Lehrer niederschlagen. Hierzu ist anzumerken, daß der Lehrer vermutlich häufiger Äußerungen zur allgemeinen Arbeitshaltung oder zum Fleiß dem Schüler gegenüber macht als zu seiner situationsabhängigen Anstrengung (vgl. HÖHN, 1967). Die situationsbedingte Anstrengung des Schülers wird aufgrund ihrer Unregelmäßigkeit sicher häufig vom Lehrer falsch eingeschätzt. Deshalb ist für die stabile Anstrengung eine höhere Korrelation zwischen Fremd- und wahrgenommener Beurteilung zu erwarten als für die variable Anstrengung. Zusammenfassend formulieren wir folgende Vermutungen für die Zusammenhänge zwischen den Fremdbeurteilungen von Schülerleistungen des Lehrers und erlebter Fremdeinschätzung des Schülers durch den Lehrer[1]:

a. Für Begabungsfaktoren liegen hohe positive Korrelationen zwischen der Fremdbeurteilung des Lehrers und der wahrgenommenen Fremdbeurteilung des Schülers vor.

b. Für Anstrengungsfaktoren liegen niedrigere positive Korrelationen zwischen der Fremdbeurteilung des Lehrers und der wahrgenommenen Fremdbeurteilung des Schülers vor als für Begabungsfaktoren.

c. Für die Leistungszufriedenheit liegt eine hohe positive Korrelation zwischen der Fremdbeurteilung des Lehrers und der wahrgenommenen Fremdbeurteilung des Schülers vor. Diese Vermutung gründet sich auf die bereits ermittelte hohe positive Korrelation zwischen der Zufriedenheit des Lehrers mit und seiner Begabungsattribuierung von Mathematikleistungen (vgl. Kap. 3.5.2.; r = .749).

1) Es soll hier noch einmal darauf hingewiesen werden, daß dieser Untersuchung die Beschränkung auferlegt ist, daß jeweils nur vier Schüler einer Klasse in die Untersuchung einbezogen werden konnten. Durch die im Methodikteil (Kap. 2) beschriebene Auswahl der Schüler nach Zufall kann so z.B. nur annähernd das Leistungsgefüge der jeweils ganzen Klassen widergespiegelt werden.

d. Außer für die Leistungszufriedenheit sind für die anderen Einschätzungswerte (Mitarbeit, Lob, Tadel, 'Drannehmen') ebenfalls positive Korrelationen zwischen der Fremdbeurteilung des Lehrers und der wahrgenommenen Fremdbeurteilung des Schülers zu erwarten. Denn die auf diese Variablen bezogene Klassenzimmerinteraktion ist vermutlich recht deutlich, da sie direkte Verhaltensweisen betrifft.

5.2.2. Befunde

In Tab. 15 sind die Produkt-Moment-Korrelationen der Fremdeinschätzung durch den Lehrer und der wahrgenommenen Fremdeinschätzung des Schülers dargestellt. Dabei liegen bei folgenden Ursachenfaktoren und Einschätzungen für das Fach Mathematik statistisch bedeutsame positive Korrelationen vor:

Tab. 15 : Mittelwerte AM) und Streuungen (s) der allgemeinen Attribuierungskennwerte (KA) sowie Attribuierungs- (KA-M) und Einschätzungskennwerte (E-M) für das Fach Mathematik von allen Lehrern (N_1 = 44) und allen Schülern (N_2 = 176) in der wahrgenommenen Fremdeinschätzung durch den Lehrer sowie Produkt-Moment-Korrelationen r der Variablen und Zufallswahrscheinlichkeiten p bei zweiseitiger Fragestellung

		Lehrer (Fremdeinschätzung)		Schüler (wahrgenommene Fremdeinschätzung)			
		AM_1	s_1	AM_2	s_2	r	p-Wert (zweiseitig)
KA	Begabung	5,795	1,90	4,767	0,74	.410	.001
	Anstrengung	5,506	2,03	4,625	0,92	-.045	
	Milieu	6,460	2,04				
	Persönlichkeitsfaktoren	5,392	2,01				
	Schulische Faktoren	4,591	1,53	4,631	0,89	-.044	
	Zufriedenheit			4,841	0,85		
KA-M	Begabung	6,057	1,91	4,767	0,75	.441	<.001
	Anstrengung-stabil	5,602	1,90	4,693	0,85	.013	
	Anstrengung-variabel	5,659	1,78	4,869	0,86	-.124	<.11
	Persönlichkeitsfaktoren	5,256	1,88				
	Milieu	6,415	1,88				
	Schulische Faktoren	4,563	1,67	4,716	0,88	-.163	<.05
E-M	Zufriedenheit	4,716	1,59	4,938	0,74	.276	<.001
	Mitarbeit	4,909	1,63	4,903	0,72	.435	<.001
	Lob	4,494	1,51	4,222	1,20	-.083	
	Tadel	2,477	1,48	2,710	1,60	.064	
	'Drannehmen'	4,778	1,22	4,216	1,29	-.031	

- allgemeine Begabungseinschätzung ($p < .001$)
- Begabungsattribuierung für Mathematikleistungen ($p \leq .001$)
- Zufriedenheit mit Mathematikleistungen ($p < .001$)
- Mitarbeit im Mathematikunterricht ($p < .001$)

Bei zwei Ursachenfaktoren liegen schwach signifikant negative Korrelationen vor:

- variable Anstrengung in Mathematik ($p < .11$)
- schulische Faktoren in Mathematik ($p < .05$)

5.2.3. Interpretation

Die ermittelten Korrelationen bestätigen unsere Hypothesen zum Teil. Die Begabungseinschätzung des Lehrers wird wie vermutet vom Schüler recht deutlich wahrgenommen, was positive Korrelationen für die allgemeine Begabungseinschätzung ($r = .410$) wie für die Begabungsattribuierung für Mathematikleistungen ($r = .441$) belegen. Für die Anstrengungsattribuierungen finden wir aber nicht die erwarteten positiven Zusammenhänge. Zwar hatten wir vermutet, daß diese Korrelation aufgrund vergleichsweise seltenerer Ursachenerklärungen des Lehrers mit Anstrengungsfaktoren niedrigerer ausfallen als die der Begabungsattribuierungen, aber fehlende oder sogar in der Tendenz negative Zusammenhänge, wie sie sich für die Ursachenerklärung mit variabler Anstrengung für Mathematikleistungen zeigen ($r = -.124$), waren nicht zu erwarten. Diese Ergebnisse belegen eine auf Anstrengungsfaktoren bezogene Wahrnehmungsstörung der Schüler. Die Anstrengungsattribuierungen des Lehrers werden nicht adäquat wahrgenommen. Das kann daran liegen, daß der Lehrer zwar klare Rückmeldungen dem Schüler über seine erbrachten Anstrengungen gibt, der Schüler aber die Anstrengungsäußerungen des Lehrers uminterpretiert oder anders gewichtet als der Lehrer. So könnte der Schüler z.B. im Hinblick auf eine Selbstbildentlastung deutliche Bemerkungen des Lehrers über seine starke Faulheit übersehen oder schnell vergessen, wenn vom Lehrer ein positiver Kommentar über seine zeitweilige gute Arbeitshaltung kommt. Uns erscheint aber naheliegender zu folgern, daß die fehlenden positiven Korrelationen bei den Anstrengungsfaktoren Folge einer auf diese Faktoren bezogenen seltenen und für den Schüler undeutlichen Kommunikation des Lehrers sind.

Auch die ermittelten anderen Ergebnisse belegen, daß für die Wahrnehmung des Unterrichtsgeschehens die Klassenzimmer-Interaktion gestört zu sein scheint. Für die Einschätzung von Mitarbeit ($r = .435$) und Zufriedenheit ($r = .276$) liegen zwar signifikant positive Korrelationen vor, aber nicht bezüglich des Sanktionsverhaltens. Da anzunehmen ist, daß die Lehrer bezüglich der von ihnen vorgenommenen Sanktionen relativ gute Einschätzungen geben können, ist zu folgern, daß Lob und Tadel nicht ihrem Auftreten entsprechend vom Schüler wahrgenommen werden. Das heißt letztlich, daß Lehrersanktionen nicht verhaltenswirksam sind, wenn man davon ausgeht, daß die Schüler die Lehrersanktionen ihrer wirklich vorliegenden Einschätzung gemäß beurteilt haben. Dieser Befund ist umso verwunderlicher, da die Sanktionswerte auf seiten der Lehrer wie Schüler eine relativ breite Streuung aufweisen, also Lehrer wie Schüler glauben, stark unterschiedlich gelobt und getadelt zu haben bzw. zu werden. Bei der Erklärung dieser Sanktionsbefunde bietet sich als naheliegend an, daß die Lehrer ihr Sanktionsverhalten verfälscht wiedergegeben haben. Sie könnten das von ihnen als sinnvoll erachtete aber nicht wirklich vollzogene Sanktionsverhalten angegeben haben. Zum anderen muß aber auch davon ausgegangen werden, daß die Sanktionen des Lehrers vom Schüler wirklich schlecht wahrgenommen werden. Das könnte deshalb der Fall sein, da Sanktionen selten isoliert gegeben werden, sondern mit ihnen andere Kommentare einhergehen, die der Schüler im Zusammenhang mit den Sanktionsäußerungen bewertet, wie z.B. Ursachenerklärungen.

Ein weiteres Indiz, das für eine fehlende Klarheit der Wahrnehmung in der Lehrer-Schüler-Interaktion spricht, ist das Ergebnis, daß die Schüler schlecht wahrnehmen, wie häufig sie vom Lehrer 'drangenommen' werden, was die fehlende positive Korrelation belegt. Insgesamt erscheint uns es daher gerechtfertigt, von einer in der Wahrnehmung und Vermittlung gestörten Kommunikation zwischen Lehrer und Schüler in der Grundschule zu sprechen. Das gilt besonders auch deshalb, weil von den in der Lehrer-Schüler-Interaktion wirksamen Ursachenerklärungen von Schulleistungsresultaten nur dem Faktor Begabung starke Bedeutung zukommt, nicht aber dem Faktor Anstrengung.

5.3. Fremdbeurteilung und Selbstbeurteilung

5.3.1. Vorüberlegungen

Überlegungen, die auf eine mögliche Übernahme der Attribuierungsvoreingenommenheiten des Lehrers auf seine Schüler deuten, sind bereits angestellt worden (vgl. Kap. 5.1.). So läßt sich der sog. "Pygmalion-Effekt" (ROSENTHAL & JACOBSEN, 1968) über Kausalinterpretationen in der Lehrer-Schüler-Interaktion unserer Meinung nach recht gut erklären. ROSENTHAL & JACOBSEN (1968) glauben in ihrer Untersuchung nachgewiesen zu haben, daß, wenn man bei Lehrern für einige Schüler ihrer Klasse die Erwartung der intellektuellen Entwicklungsfähigkeit induziert, sich der Intelligenzquotient bei diesen Schülern deutlich erhöhen ließe. Aus methodischen Gründen ist diese Untersuchung kritisiert und sind ihre Ergebnisse in Frage gestellt worden (ELASHOFF & SNOW, 1972). Wenn sich auch über Erwartungsänderungen kaum Änderungen eines so relativ stark stabilen Persönlichkeitsmerkmales wie des Intelligenzquotienten nachweisen lassen,so ist doch gemäß der Grundidee des "Pygmalion-Effektes" anzunehmen, daß die Erwartungsänderung eines Lehrers einem Schüler gegenüber Verhaltenskonsequenzen im Umgang mit diesem Schüler zur Folge hat. Besonders wird der Lehrer vermutlich seine Kausalinterpretation diesem Schüler gegenüber ändern. Bei der Entstehung eines positiven "Pygmalion-Effektes" schätzt der Lehrer offenbar die Begabung des Schülers höher ein, was zur Folge hat, daß er dessen Leistungsmißerfolge von nun an stärker mit mangelnder Anstrengung erklärt. Es ist anzunehmen, daß der Schüler sich die geänderten Kausalinterpretationen des Lehrers zu eigen macht, was seine Anstrengungsbereitschaft und Lernmotivierung schließlich auch seine Leistung erhöht.

Was wir am speziellen Fall des "Pygmalion-Effektes" zu demonstrieren versuchten, liegt unserer Meinung nach generell vor. Schüler orientieren sich bei der Ausbildung ihrer Kausalattribuierungen schulischer Leistungsresultate an den Kausalerklärungen, die sie vom Lehrer über sich erfahren. Es ist anzunehmen, daß die Schüler in der Grundschule sich recht stark an den Ursachenerklärungen des Lehrers aufgrund seiner unumstrittenen Dominanz im Klassen-

zimmer orientieren. Das gilt vermutlich sowohl für seine allgemeinen Kausalattribuierungspräferenzen wie für seine spezifischen Ursachenerklärungen dem Schüler gegenüber.

Bei den von uns zu ermittelnden Korrelationen zwischen der Fremdbeurteilung des Lehrers und der Selbstbeurteilung der Schüler kann auch bei auftretenden hohen Korrelationen zwischen den Kausalerklärungen nicht direkt auf einen Attribuierungsübernahme-Effekt geschlossen werden. Denn der Schüler erfährt auch außerhalb der Schule vielfältige Kausalerklärungen von anderen als relevant eingeschätzten Personen. Besonders die Ursachenerklärungen im Elternhaus haben für den Schüler starke Rückwirkungen auf sein Selbstbild (z.B. SCHMALT, 1975). Deshalb können Attribuierungsvoreingenommenheiten des Schülers, die den Lehrerattribuierungen ähnlich sind, im Elternhaus beeinflußt worden sein.

Bei der Auffindung der Zusammenhänge zwischen Fremdbeurteilung des Lehrers und der wahrgenommenen Fremdbeurteilung durch den Schüler haben wir nur für den Ursachenfaktor Begabung statistisch hoch bedeutsame Korrelationen ermitteln können (vgl. Kap. 5.2.2.). Das heißt letztlich, daß von den von uns erhobenen Ursachenfaktoren wesentlich nur Begabungsfaktoren bei einem Attribuierungsübernahme-Effekt von Bedeutung sein können. Denn eine Übernahme von Attribuierungspräferenzen des Lehrers durch den Schüler ist sicher nur dann zu erwarten, wenn der Schüler die auf ihn bezogenen Ursachenerklärungen auch gut wahrnimmt. Deshalb erwarten wir auch nur für Begabungsfaktoren von den vorgegebenen Ursachenerklärungen deutlich positive Zusammenhänge und formulieren entsprechend unsere Vermutungen:

a. Für Begabungsfaktoren liegen hohe positive Korrelationen zwischen der Fremdbeurteilung des Lehrers und Selbstbeurteilung des Schülers vor.

b. Von den Einschätzungsvariablen liegen hohe positive Korrelationen zwischen der Fremdbeurteilung des Lehrers und der Selbstbeurteilung des Schülers in den Variablen Leistungszufriedenheit und Mitarbeit im Unterricht vor. Für die Variable Leistungszufriedenheit ist ein Zusammenhang aufgrund der vorhandenen Verknüpfung mit Begabung zu erwarten, für

die Einschätzung der Mitarbeit im Unterricht aufgrund der bereits ermittelten hoch signifikanten Korrelation beim Vergleich von Fremd- und wahrgenommener Selbstbeurteilung (vgl. Kap. 5.2.2.).

5.3.2. Befunde

In Tab. 16 sind die Produkt-Moment-Korrelationen der Fremdeinschätzung durch den Lehrer und der Selbstbeurteilung des Schülers angegeben. Dabei liegen bei folgenden Ursachenfaktoren und Einschätzungen statistisch bedeutsame Korrelationen vor:

Tab.16 : Mittelwerte (AM) und Streuungen (s) der allgemeinen Attribuierungskennwerte (KA) sowie Attribuierungs- (KA-M) und Einschätzungskennwerte (E-M) für das Fach Mathematik von allen Lehrern (N_1 = 44) und allen Schülern (N_2 = 176) im der Selbsteinschätzung sowie Produkt-Moment-Korrelationen r der Variablen und Zufallswahrscheinlichkeiten p bei zweiseitiger Fragestellung

		Lehrer (Fremdeinschätzung)		Schüler (Selbsteinschätzung)			
		AM_1	s_1	AM_2	s_2	r	p-Wert (zweiseitig)
KA	Begabung	5,795	1,90	4,682	0,82	.379	<.001
	Anstrengung	5,506	2,03	4,722	0,92	-.049	
	Milieu	6,460	2,04				
	Persönlichkeitsfaktoren	5,392	2,01				
	Schulische Faktoren	4,591	1,53	4,636	0,84	.008	
	Zufriedenheit			4,977	0,90		
KA-M	Begabung	6,057	1,91	4,926	0,79	.386	<.001
	Anstrengung-stabil	5,602	1,90	4,767	0,96	-.026	
	Anstrengung-variabel	5,659	1,78	4,875	0,97	-.038	
	Persönlichkeitsfaktoren	5,256	1,88				
	Milieu	6,415	1,88				
	Schulische Faktoren	4,563	1,67	4,784	0,96	-.077	
E-M	Zufriedenheit	4,716	1,59	5,097	0,75	.327	<.001
	Mitarbeit	4,909	1,63	4,909	0,77	.334	<.001
	Lob	4,494	1,51				
	Tadel	2,477	1,48				
	'Drannehmen'	4,778	1,22				

- allgemeine Begabungsattribuierung (p .001)
- Begabungsattribuierung für Mathematikleistungen (p .001)
- Zufriedenheit mit Mathematikleistungen (p .001)
- Mitarbeit im Mathematikunterricht (p .001)

Um die vermutete positive Korrelation der Begabungsattribuierung zwischen Fremd- und Selbsteinschätzung detaillierter betrachten zu können, werden für Fremd- wie Selbsteinschätzung Produkt-Moment-Korrelationen mit den ermittelten Intelligenzwerten angegeben (siehe Tab. 17).

Tab.17 : Produkt-Moment-Korrelationen zwischen den Intelligenzkennwerten von Untertests des PSB (Denkfähigkeit,Verbalität) und Begabungsattribuierungen in der Fremdeinschätzung des Lehrers und der Selbsteinschätzung der Schüler

		Intelligenzuntertests des PSB für alle Schüler	
		Denkfähigkeit	Verbalität
Allgemeine Begabungsattribuierung	Selbstattribuierung	.201	.353
	Fremdattribuierung	.406	.379
Begabungsattribuierung in Mathematik	Selbstattribuierung	.268	.221
	Fremdattribuierung	.473	.333

5.3.3. Interpretation

Die ermittelten Ergebnisse bestätigen unsere Vermutungen. Zwischen Fremd- und Selbstattribuierung liegen deutlich positive Korrelationen für die allgemeine Begabungsattribuierung (r = .379) und die Begabungsattribuierung in Mathematik (r = .386) vor. Nach unseren Vorüberlegungen ist anzunehmen, daß der Lehrer neben anderen Bezugspersonen - besonders den Eltern - stark die Begabungseinschätzung des Schülers und damit auch sein Leistungsselbstbild beeinflußt hat.

Bemerkenswert ist in diesem Zusammenhang, daß, gemessen an den Intelligenztestwerten, der Lehrer genauere Begabungseinschätzungen anzugeben vermag als der Schüler. Hierbei muß aber berücksichtigt werden, daß Intelligenztests für Schüler in der Regel

auch an Schulleistungen validiert werden. Die Korrelationen der Begabungsattribuierung der Lehrer für Mathematikleistungen mit "Denkfähigkeit" liegt sogar etwa so hoch (r = .473), wie gewöhnlich Intelligenztestwerte mit Schulleistungen korrelieren. Das trifft auch für unsere Daten zu, da der für Mathematikleistungen bedeutsame Faktor "Denkfähigkeit" mit den Zensuren für 'Mathematik-formal" (r = .470) und "Sachrechnen" (r = .460) in ähnlicher Höhe korreliert. Auch bestätigt sich, daß Lehrer sich in der Begabungsattribuierung für den Schüler stark an dessen Schulzensuren orientieren. Ihre Begabungsattribuierung korreliert hoch mit den Zensuren für "Mathematik-formal" (r = .582) und "Sachrechnen" (r = .624). Diese Befunde belegen insgesamt betrachtet erneut die bereits festgestellte starke Gewichtigkeit, die Lehrer der Begabung zur Entstehung von Schulleistungen zuschreiben.

MEYER & BUTZKAMM (1975) konnten belegen, daß die von Lehrern vorgenommenen Begabungsattribuierungen zunehmen, je stärker die Intelligenzkennwerte in einer Klasse streuen. Im Zusammenhang mit eigenen anderen Befunden folgern sie, daß Begabungshomogenität in einer Klasse vermutlich dazu führt, Schulleistungen stärker mit Anstrengungen zu erklären, während Begabungsheterogenität dazu führt, den Faktor Anstrengung weniger zu berücksichtigen. Die von uns ermittelte starke Bedeutsamkeit von Begabungsfaktoren im Vergleich zu Anstrengungsfaktoren kann also durch die spezifische Unterrichtssituation der Grundschule bedingt sein, in der im allgemeinen eine große Begabungsheterogenität der Schüler vorliegt.

5.4. Wahrgenommene Fremdbeurteilung und Selbstbeurteilung

5.4.1. Vorüberlegungen

Abschließend soll der Zusammenhang zwischen der wahrgenommenen Fremdbeurteilung und der Selbstbeurteilung des Schülers aufgedeckt werden. Obwohl wir beim Vergleich von Selbst- und Fremdbeurteilung von den Kausalfaktoren nur bei den Begabungsfaktoren hohe positive Korrelationen ermittelt haben (vgl. Kap. 5.3.2.), ist anzunehmen, daß zwischen wahrgenommener Fremdbeurteilung

und der Selbstbeurteilung des Schülers sämtliche Korrelationen stark positiv ausfallen. Diese Annahme gründet sich auf die Vermutung, daß Grundschüler davon ausgehen, ihr Lehrer schätze sie ähnlich ein wie sie es selbst tun. Eine solche Einschätzung würde nach unserer Meinung ein Indiz für das für den Grundschüler notwendige Bestreben nach Verhaltenssicherheit in der Schule sein, das sich hier in einer vom Schüler erlebten klaren Orientierung eigener Bewertungen an den Bewertungen der Lehrerautorität zeigen müßte. Da die Rollenverteilung in der Grundschule in der Weise klar strukturiert ist, daß die Lehrer eher befehlen und beurteilen, während die Schüler gehorsam und passiv sind, erscheint uns eine Akzeptierung der vom Lehrer gesetzten Normen und Bewertungen durch den Grundschüler eine notwendige Folge zu sein. Deshalb ist anzunehmen, daß Schüler in ihren eigenen Ursachenerklärungen sich an den mutmaßlichen Kausalattribuierungen ihrer Lehrer orientieren. In gleicher Weise ist zu erwarten, daß Grundschüler auch bezüglich der von uns vorgegebenen Einschätzungsvariablen für den Mathematikunterricht meinen, ihr Lehrer schätze sie ähnlich ein wie sie selbst.

Insgesamt haben wir folgende Vermutungen:

a. Für sämtliche Kausalfaktoren liegen hohe positive Korrelationen zwischen wahrgenommener Fremdbeurteilung durch die Lehrer und der Selbstbeurteilung des Schülers vor.

b. Für die Einschätzungsvariablen Leistungszufriedenheit und Mitarbeit im Mathematikunterricht liegen hohe positive Korrelationen zwischen wahrgenommener Fremdbeurteilung durch den Lehrer und der Selbstbeurteilung des Schülers vor.

5.4.2. Befunde

In Tab. 18 sind die Produkt-Moment-Korrelationen der wahrgenommenen Fremdeinschätzung durch den Lehrer und der Selbstbeurteilung des Schülers angegeben. Für alle Ursachenfaktoren und Einschätzungen liegen statistisch hoch bedeutsame Korrelationen vor.

Tab.18: Mittelwerte (AM) und Streuungen (s) der allgemeinen Attribuierungskennwerte (KA) sowie Attribuierungs- (KA-M) und Einschätzungskennwerte (E-M) für das Fach Mathematik von allen Schülern (N = 176) in der Selbsteinschätzung und in der wahrgenommenen Fremdeinschätzung durch den Lehrer sowie Produkt-Moment-Korrelationen r der Variablen und Zufallswahrscheinlichkeiten p bei zweiseitiger Fragestellung

		Schüler (Selbsteinschätzung)		Schüler (wahrgenommene Fremdeinschätzung)			
		AM_1	s_1	AM_2	s_1	r	p-Wert (zweiseitig)
	Begabung	4,682	0,82	4,767	0,74	.649	<.001
	Anstrengung	4,722	0,92	4,625	0,92	.712	<.001
KA	Schulische Faktoren	4,636	0,84	4,631	0,89	.626	<.001
	Zufriedenheit	4,977	0,90	4,841	0,85	.625	<.001
	Begabung	4,926	0,79	4 767	0,75	.604	<.001
	Anstrengung-stabil	4,767	0,96	4,693	0,85	.628	<.001
KA-M	Anstrengung-variabel	4,875	0,97	4,869	0,86	.613	<.001
	Schulische Faktoren	4,784	0,96	4,716	0,88	.507	<.001
	Zufriedenheit	5,097	0,75	4,938	0,74	.631	<.001
	Mitarbeit	4,909	0,77	4,903	0,72	.690	<.001
E-M	Lob			4,222	1,20		
	Tadel			2,710	1,60		
	'Drannehmen'			4,216	1,29		

5.4.3. Interpretation

Unsere Vermutungen werden durch die Ergebnisse bestätigt. Grundschüler glauben, ihre Lehrer beurteilen sie in ähnlicher Weise wie sie es selbst tun. Bei allen Variablen unterscheiden sich die Mittelwerte zwischen wahrgenommener Fremdeinschätzung und der Selbstbeurteilung statistisch nicht bedeutsam. Alle ermittelten Korrelationen liegen etwa in gleicher Höhe (um r = .60 und r = .70) bis auf die Korrelation für das Kausalelement schulische Faktoren (r = .507), was besagt, daß Grundschüler generell glauben, ihr Lehrer beurteile sie ähnlich wie sie selbst. Auffällig ist, daß die Schüler sich durchschnittlich in allen vorgegebenen Ursachenfaktoren und Einschätzungen positiv - und auch vom Lehrer so beurteilt - sehen. So geben die Schüler an, mit ihren Schulleistungen zufrieden zu sein, und sie führen ihre Schulleistungen in der Tendenz sowohl auf ihre gute Begabung wie auf

ihre starke Anstrengung zurück. Diese Ergebnisse lassen sich durch die für die Grundschule typischen - relativ guten - Schulleistungsbewertungen erklären, die in Tab. 19 aufgeführt sind. Nebenbei bestätigt sich hier der wiederholt ermittelte Befund, daß von Grundschullehrern hauptsächlich die Rechtschreibleistungen zur Selektion für weiterführende Schulformen herangezogen werden (vgl. UNDEUTSCH, 1968). Denn die vergleichsweise schlechtesten Zensuren werden auch in unserer Untersuchung für Rechtschreibleistungen vergeben, und diese Zensur weist darüber hinaus die größte Streuung auf.

Tab.19 : Mittelwerte (AM) und Streuungen (s) der Zensuren in den 'Hauptfächern' für alle Schüler (N = 176)

Zensuren	AM	s
Deutsch-schriftlich	3,091	0,57
Rechtschreiben	3,483	1,65
Mathematik-formal	2,886	0,88
Sachrechnen	3,000	0,93
Sachkunde	2,801	0,75

6. Leistungsmotiv des Lehrers und Schülerpersönlichkeit

6.1. Leistungsmotiv des Lehrers in Beziehung zu Schülervariablen

6.1.1. Vorüberlegungen

Im abschließenden Kapitel soll der Frage nachgegangen werden, inwieweit die Leistungsmotivstruktur der Lehrer und Schüler miteinander in Beziehung steht. Letztlich geschieht das mit der Intention, über einen Datenvergleich zu erkunden, inwieweit die Möglichkeit besteht, daß die Leistungsmotivstruktur des Schülers über ein spezifisches Interaktionsverhalten mit dem Lehrer in der Schulklasse dahingehend modifiziert wird, daß sie sich in Richtung auf die Leistungsmotivstruktur des Lehrers hin ändert. Da die Veränderung von Motiven des einzelnen Schülers über ein gegebenes Lehrerverhalten nur durch einen Längsschnittvergleich von Daten festgestellt werden kann, soll durch unsere vorzunehmende Datenanalyse im Querschnittsvergleich nur abgeschätzt werden, ob eine Beeinflussung der Motivstruktur des Schülers durch den Lehrer wahrscheinlich ist und wie stark diese Beeinflussung vermutlich ist.

Zwei wesentliche Bedingungen müssen unserer Meinung auch besonders erfüllt sein, daß sich die Leistungsmotivstruktur der Schüler an die ihrer Lehrer "angleichen" kann:

1. Lehrer mit unterschiedlichen Leistungsmotivsystemen müßten möglichst stark in ihrem Interaktionsverhalten differieren. Denn einzig das Kommunikationsverhalten des Lehrers kann unter diesem Gesichtspunkt Verhaltensweisen der Schüler und diesen zugrunde liegende Motivstrukturen ändern. Hierbei muß natürlich bedacht werden, daß Lehrer mit unterschiedlichen Motivausprägungen sich ihren verschiedenen Schülern gegenüber sicher stark individuell unterschiedlich verhalten. Was diesen Tatbestand anbelangt, liegen uns bisher weder Theorieansätze noch Befunde vor, die Aussagen darüber machen, wie Lehrer mit unterschiedlichen Motivsystemen sich ihren einzelnen Schülern oder bestimmten Schülergruppen gegenüber verhalten, um Erwägungen darüber anstellen zu können, inwieweit ihr

Unterrichtsverhalten für alle Schüler etwa motivanregende Bedingungen impliziert.

Überlegungen, wie generell verbesserte motivanregende Bedingungen des Unterrichts durch den Lehrer zu erzielen seien, stellt HECKHAUSEN (1974 e) an. Im wesentlichen geht es ihm darum, die Entfaltungsmöglichkeiten des Schülers zur Entwicklung intrinsischer Motivation zu erhöhen, um damit eine zunehmende Selbststeuerung des Schülerverhaltens zu bewirken. Besonders erscheint ihm wichtig, Sanktionen möglichst von Rückmeldungen über erzielte Handlungsergebnisse zu trennen. Nur bei vorwiegend extrinsisch motivierten Schülern können Lob und Tadel seiner Ansicht nach zu einer besseren Motivierung beitragen, wenn der Lehrer "den Gütestandard jeweils auf die individuelle Bezugsnorm" des betreffenden Schülers bezieht und "eine Kausalattribuierung vornimmt, indem er Tadel an ungenügende Anstrengung und Lob an realisierte Fähigkeit knüpft" (S. 583).

2. Das Kommunikationsverhalten des Lehrers müßte weiterhin, um überhaupt für das Schülerverhalten wirksam sein zu können, möglichst gut von den Schülern wahrgenommen werden. Eine gute Wahrnehmung des Lehrerverhaltens durch die Schüler sehen wir als eine günstige Voraussetzung an, daß Schüler Verhaltensweisen ihrer Lehrer übernehmen. Ebenso müßten die Verhaltensinterpretationen und das Sanktionsverhalten möglichst deutlich vom Schüler perzipiert werden, um letztlich verhaltenswirksam und die Motive der Schüler prägend werden zu können.

Für beide von uns als wesentlich erachteten Bedingungen sind im Rahmen dieser Untersuchung bereits Befunde vorgelegt worden, deren wesentliche Ergebnisse noch einmal resümiert werden sollen.

Relativ stark erfolgsmotivierte Lehrer weisen im Vergleich zu weniger erfolgsmotivierten Lehrern folgende Beurteilungs- und Sanktionscharakteristika auf (vgl. Kap. 4.2.2.):

Sie erleben die Schulleistungen ihrer Schüler stärker von schulischen Faktoren abhängig ($p < .14$). Ferner attribuieren sie die Mathematikleistungen ihrer Schüler stärker auf gute stabile Anstrengung (Fleiß; $p < .10$) und glauben, ihre Schüler für ihre

Mathematikleistungen häufiger zu tadeln ($p < .001$), obwohl sie vergleichsweise bessere Schulzensuren in "Mathematik-formal" geben ($p < .10$). Ihre beurteilten Schüler weisen dabei ähnliche Intelligenzkennwerte auf und kommen häufiger aus höheren Sozialschichten ($p < .05$).

Was den Zusammenhang zwischen der Fremdeinschätzung des Lehrers und der wahrgenommenen Fremdeinschätzung des Schülers betrifft, zeigen sich unerwartet niedrige Zusammenhänge (vgl. Kap. 5.2.2.). Relativ hohe Korrelationen ergeben sich dabei nur für die allgemeine Begabungsattribuierung ($r = .410$), für die Begabungsattribuierung in Mathematik ($r = .441$) sowie für die Zufriedenheits- ($r = .276$) und Mitarbeitseinschätzung im Mathematikunterricht ($r = .435$). Alle anderen Korrelationen liegen unter $r = 200$ und fallen zum Teil sogar leicht negativ aus.

Betrachtet man diese Ergebnisse gemeinsam, so fällt auf, daß stärker erfolgsmotivierte Lehrer ihre Schüler zwar für fleißiger halten und sie dennoch mehr tadeln, sich aber sonst in dem von ihnen eingeschätzten Unterrichtsverhalten kaum von weniger erfolgsmotivierten Lehrern unterscheiden. Geht man davon aus, daß die Einschätzungen der Lehrer relativ gut ihr wirkliches Unterrichtsverhalten wiedergeben, so haben wir keine besonders deutlichen Verhaltensunterschiede zwischen Lehrern mit unterschiedlichen Leistungsmotiven aufdecken können. Der starke Unterschied im Sanktionsverhalten (Häufigkeit von Tadel) wird darüber hinaus von den Schülern vermutlich gar nicht wahrgenommen, da zwischen dem angenommenen verabreichten Tadel und Lob bei Lehrern und Schülern keine Zusammenhänge bestehen (Lob: $r = .064$; Tadel: $r = -.031$). Auch die anderen Korrelationen der Einschätzungskennwerte zwischen Lehrer und Schüler legen nahe, daß Schüler das Lehrerverhalten nur undeutlich perzipieren (vgl. Kap. 5.2.3.).

Da unsere Befunde nahelegen, daß Lehrer mit unterschiedlichen Leistungsmotivstrukturen mit ihren Schülern durchschnittlich nicht stark unterschiedlich kommunizieren, und ihre Schüler ihr Kommunikationsverhalten nur ungenau wahrnehmen, ist nicht damit zu rechnen, daß sich Schüler von Lehrern mit unterschiedlichen Leistungsmotivstrukturen im Durchschnitt verschieden behandelt

fühlen. Für Schüler von Lehrern mit unterschiedlichen Leistungsmotivsystemen ist deshalb auch kaum zu erwarten, daß ihre Selbsteinschätzungen stark von den Fremdeinschätzungen ihres Lehrers bestimmt sind, was wiederum eine generelle, in eine Richtung zielende Motivbeeinflussung des Schülers durch den Lehrer unwahrscheinlich erscheinen läßt. Für den vorzunehmenden Vergleich der Kennwerte der Schülervariablen in Abhängigkeit von Lehrern mit unterschiedlichen Leistungsmotivationsstrukturen formulieren wir deshalb auch keine Vermutungen über unterschiedlich ausgeprägte Merkmale der Schüler.

6.1.2. Befunde

Bevor die Schülervariablen in Abhängigkeit von der vorherrschenden Richtung des Leistungsmotivs ihrer Lehrer überprüft werden, sollen die Leistungsmotivationskennwerte der Schüler (siehe Tab.20) und deren Korrelationen untereinander (siehe Tab. 21) aufgeführt werden.

Tab.20: Mittelwerte (AM) und Streuungen (s) der Leistungsmotivationskennwerte aller Schüler (N = 176)

Leistungsmotivationskennwerte	AM	s
HE	82,057	21,19
FM	54,722	18,78
GM	136,778	30,73
NH	27,335	25,67

Tab.21 : Produkt-Moment-Korrelationen der Leistungsmotivationskennwerte aller Schüler (N = 176) und dazugehörige Zufallswahrscheinlichkeiten p (in Klammern)

	HE	FM	GM
FM	.179 (.01)		
GM	.779 (.001)	.735 (.001)	
NH	.694 (.001)	-.584 (.001)	.122 (.10)

Die Leistungsmotivationswerte der Lehrer wurden bereits berichtet (vgl. Kap. 4.2.2.; Tab. 11).

Wie schon bei der Analyse in Kapitel 4 wird die Lehrerstichprobe in zwei annähernd gleich große Gruppen aufgeteilt:

1. Gruppe: stärker erfolgszuversichtliche Lehrer ($NH \geq 10$; $N_1 = 24$)
2. Gruppe: schwächer erfolgszuversichtliche Lehrer ($NH < 10$; $N_2 = 20$)

Für beide Lehrergruppen werden nun Mittelwerte und Streuungen der Variablen ihrer Schüler berechnet und die Mittelwertsunterschiede der Schülervariablen auf statistische Bedeutsamkeit nach dem Mann-Whitney-U-Test geprüft (SIEGEL, 1956; S. 116 f.). In den Tabellen werden ohne Nennung in den Tabellenüberschriften die signifikanten U-Prüfgrößen den Mittelwertsdifferenzen nebengeordnet.

In Tab. 22 sind die Leistungsmotivations-, Angst- sowie Attribuierungskennwerte der Schüler in Abhängigkeit der NH-Kennwerte ihrer Lehrer angegeben. Dabei zeigt sich, daß stärker erfolgsmotivierte Lehrer in der Tendenz weniger erfolgsmotivierte Schüler haben. Gleichzeitig sind ihre Schüler tendenziell stärker allgemein ängstlich (CMAS) und stärker schulängstlich (TASC).

Schüler von eher erfolgsmotivierten Lehrern weisen im Vergleich zu Schülern weniger erfolgsmotivierter Lehrer folgende charakteristische Kausalattribuierungen auf: Sie erklären ihre Schulleistungen in Mathematik mehr mit ihrer guten Begabung, ihrer starken stabilen Anstrengung und schulischen Faktoren (jeweils $p < .05$).

Tab.22: Mittelwerte (AM) und Streuungen (s) der Leistungsmotivations-, Angst- und allgemeinen Attribuierungskennwerte (KA) sowie Attribuierungs- (KA-M) und Einschätzungskennwerte (E-M) für das Fach Mathematik von Schülern in Abhängigkeit von Lehrern mit hohen (N_1 = 96) und niedrigen (N_2 = 80) Nettohoffnungs-Kennwerten

		Schüler (N_1 = 96) von Lehrern mit hohen NH-Kennwerten (NH ≥ 10)		Schüler (N_2 = 80) von Lehrern mit niedrigen NH-Kennwerten (NH < 10)				
		AM_1	s_1	AM_2	s_2	$AM_1 - AM_2$	U-Wert	p-Wert (zweiseitig)
	HE	80,552	20,89	83,862	21,54	-3,310		
LM	FM	54,854	17,30	54,563	20,53	0,291		
	GM	135,406	29,92	138,425	31,79	-3,019		
	NH	25,698	24,00	29,300	27,57	-3,602		
Angst	TASC	9,823	7,66	9,075	8,02	0,748		
	CMAS	16,860	8,08	15,638	8,62	0,572		
	Begabung	4,729	0,80	4,625	0,85	0,104		
	Anstrengung	4,729	0,81	4,713	1,05	0,016		
KA	Schulische Faktoren	4,688	0,73	4,575	0,96	0,113		
	Zufriedenheit	4,948	0,96	5,013	0,83	-0,065		
	Begabung	5,031	0,75	4,800	0,82	0,231	3206	<.05
	Anstrengung-stabil	4,917	0,88	4,588	1,03	0,329	3182	<.05
KA-M	Anstrengung-variabel	4,958	0,91	4,775	1,04	0,183		
	Schulische Faktoren	4,906	0,95	4,638	0,96	0,268	3189,5	<.05
	Zufriedenheit	5,104	0,79	5,088	0,70	0,016		
	Mitarbeit	4,906	0,82	4,912	0,72	-0,006		
E-M	Lob	4,198	1,29	4,250	1,08	-0,052		
	Tadel	2,729	1,62	2,688	1,58	0,041		
	'Drannehmen'	4,198	1,43	4,237	1,11	-0,039		

Um zu überprüfen, ob diese Attribuierungsvoreingenommenheiten durch ein spezifisches Leistungsverhalten und spezifische Persönlichkeitsmerkmale der Schüler bedingt sind, müssen andere Variablen wie Zensuren, Intelligenz und Sozialschicht berücksichtigt werden. Diese Kennwerte von Schülern sind bereits in Tab. 13 in Abhängigkeit von hohen und niedrigen NH-Kennwerten ihrer Lehrer dargestellt worden (vgl. Kap. 4.2.2.). Statistisch bedeutsam

erwiesen sich hierbei bessere Zensuren in "Mathematik-formal" ($p < .10$) und eine durchschnittlich höhere Sozialschichtzugehörigkeit ($p < .05$) für Schüler, deren Lehrer vergleichsweise stärker erfolgsmotiviert sind.

Ähnlich wie die Ursachenerklärung eigener Leistungsresultate für das Fach Mathematik erweist sich auch die wahrgenommene Fremdattribuierung der Schüler durch den Lehrer (siehe Tab. 23). Schüler stärker erfolgsmotivierter Lehrer glauben im Vergleich zu Schülern weniger erfolgsmotivierter Lehrer, ihr Lehrer erkläre ihre Leistungen im Mathematikunterricht mehr mit ihrer starken stabilen Anstrengung (Fleiß; $p < .05$) und mit schulischen Faktoren ($p < .05$).

Tab.23: Mittelwerte (AM) und Streuungen (s) der allgemeinen Attribuierungskennwerte KA) sowie der Attribuierungs- (KA-M) und Einschätzungskennwerte (E-M) für das Fach Mathematik in der wahrgenommenen Fremdeinschätzung durch den Lehrer von Schülern in Abhängigkeit von Lehrern mit hohen (N_1= 96) und niedrigen Nettohoffnungskennwerten (N_2 = 80)

Wahrgenommene Fremdeinschätzung durch den Lehrer		Schüler (N_1 = 96) von Lehrern mit hohen NH-Kennwerten (NH ≥ 10)		Schüler (N_2 = 80) von Lehrern mit niedrigen NH-Kennwerten (NH < 10)				
		AM_1	s_1	AM_2	s_2	$AM_1 - AM_2$	U-Wert	p-Wert (zweiseitig)
KA	Begabung	4,729	0,80	4,814	0,66	-0,085		
	Anstrengung	4,646	0,78	4,600	1,06	0,046		
	Schulische Faktoren	4,656	0,79	4,600	1,00	0,056		
	Zufriedenheit	4,750	0,98	4,950	0,63	-0,200		
KA-M	Begabung	4,813	0,76	4,713	0,73	0,100		
	Anstrengung-stabil	4,813	0,81	4,550	0,87	0,263	3433,5	<.05
	Anstrengung-variabel	4,927	0,84	4,800	0,88	0,127		
	Schulische Faktoren	4,854	0,82	4,550	0,93	0,304	3196	<.05
E-M	Zufriedenheit	5,000	0,75	4,862	0,72	0,138		
	Mitarbeit	4,958	0,71	4,838	0,74	0,120		

In Tabelle 24 sind die Anspruchsniveau-Kennwerte der Schüler in Abhängigkeit von der Ausprägung der NH-Kennwerte ihrer Lehrer dargestellt. Es zeigt sich besonders, daß Schüler von stärker erfolgsmotivierten Lehrern vergleichsweise häufiger trotz Erfolg ihre Zielwahlen unverändert niedrig halten (n. s.), ferner seltener ihre Ziele nach zurückliegendem Erfolg senken ($p < .05$) und nach zurückliegendem Mißerfolg häufiger erhöhen (n. s.).

Tab.24: Mittelwerte (AM) und Streuungen (s) der Anspruchsniveau-Kennwerte für Schüler in Abhängigkeit von Lehrern mit hohen ($N_1 = 96$) und niedrigen Nettohoffnungs-Kennwerten ($N_2 = 80$)

	Schüler ($N_1 = 96$) von Lehrern mit hohen NH-Kennwerten ($NH \geq 10$)		Schüler ($N_2 = 80$) von Lehrern mit niedrigen NH-Kennwerten ($NH < 10$)				
	AM_1	s_1	AM_2	s_2	$AM_1 - AM_2$	U-Wert	p-Wert (zweiseitig)
Zdiff	13,885	8,43	14,900	8,08	-1,015		
ZD	0,458	13,03	- 0,075	12,63	0,533		
starre Reak. E	1,073	1,80	0,675	1,24	0,398		
starre Reak. M	0,677	1,37	0,675	1,37	0,002		
starre Reak.	1,750	2,02	1,350	1,65	0,400		
atyp. Reak. E	0,438	0,55	0,287	0,60	-0,099	3476,5	< 10
atyp. Reak. M	0,646	1,06	0,550	1,03	0,096		
atyp. Reak.	0,802	1,09	0,838	1,11	-0,036		

6.1.3. Befunde unter Berücksichtigung der Unterrichtsdauer der Lehrer in ihren Klassen

Zur Überprüfung, ob die vorherrschende Richtung des Leistungsmotivs bei Lehrern im Zusammenhang mit den Schülervariablen steht, wurde die Lehrerstichprobe in zwei Gruppen unterteilt (vgl. Kap. 6.1.2.).

1. Gruppe: stärker erfolgszuversichtliche Lehrer ($NH \geq 10$; $N_1 = 24$)
2. Gruppe: schwächer erfolgszuversichtliche Lehrer ($NH < 10$; $N_2 = 20$).

Der Datenvergleich der Schülervariablen zwischen diesen beiden Lehrergruppen ergab im wesentlichen, daß die Leistungsmotivstruktur der Schüler nicht in signifikantem Zusammenhang mit der Leistungsmotivausprägung ihrer Lehrer steht, wobei in der Tendenz weniger erfolgszuversichtliche Lehrer eher erfolgszuversichtliche Schüler unterrichten.

In einem nächsten Schritt soll nun überprüft werden, ob die Dauer des Unterrichtens der Lehrer in ihren Klassen diese ermittelten Ergebnisse modifiziert. Dafür werden die beiden Lehrergruppen nach dem Kriterium der Unterrichtungszeit in ihren Klassen erneut aufgespalten, wobei sich folgende vier Gruppen ergeben:

1. Gruppe: stärker erfolgszuversichtliche Lehrer (NH = 10), die ihre Klasse zumindest 2 1/2 Jahre unterrichten (N = 11)
2. Gruppe: stärker erfolgszuversichtliche Lehrer (NH = 10), die ihre Klasse weniger als 2 1/2 Jahre unterrichten (N = 13)
3. Gruppe: schwächer erfolgsmotivierte Lehrer (NH 10), die ihre Klasse zumindest 2 1/2 Jahre unterrichten (N = 10)
4. Gruppe: schwächer erfolgsmotivierte Lehrer (NH 10), die ihre Klasse weniger als 2 1/2 Jahre unterrichten (N = 10)

Für alle vier Lehrergruppen werden Mittelwerte und Streuungen der Variablen der Schüler berechnet. Sowohl bei stärker wie auch bei schwächer erfolgszuversichtlichen Lehrern werden in Abhängigkeit von ihrer Unterrichtungszeit die Mittelwertsunterschiede der Schülervariablen auf statistische Bedeutsamkeit nach dem Mann-Whitney-U-Test (SIEGEL, 1956, S. 116 f.) geprüft.

In Tab. 25 sind die Leistungsmotivations-, Angst- und Attribuierungskennwerte der Schüler von eher erfolgszuversichtlichen Lehrern mit langer und kurzer Unterrichtungszeit angegeben. Es zeigt sich, daß stärker erfolgszuversichtliche Lehrer, die in einer Klasse lange unterrichten, vergleichsweise stärker erfolgszuversichtliche Schüler haben ($p < .14$), was sich in höheren NH-Kennwerten niederschlägt ($p < .12$). Ihre Schüler attribuieren ihre Schulleistungen in Mathematik stärker auf ihre zeitweilige gute Anstrengung und glauben, im Mathematikunterricht häufiger gelobt zu werden ($p < .12$) und häufiger 'dranzukommen' ($p < .15$).

Tab.25: Mittelwerte (AM) und Streuungen (s) der Leistungsmotivations-, Angst- und allgemeinen Attribuierungskennwerte (KA) sowie Attribuierungs- (KA-M) und Einschätzungskennwerte (E-M) für das Fach Mathematik von Schülern in Abhängigkeit von hoher Mißerfolgsorientierung (NH) und Unterrichtsdauer ihrer Lehrer

		Schüler (N_1 = 44), deren Lehrer sie 2 1/2 Jahre oder länger unterrichten und hohe NH-Kennwerte (NH ≥ 10) aufweisen		Schüler (N_2 = 52), deren Lehrer sie weniger als 2 1/2 Jahre unterrichten und hohe NH-Kennwerte (NH ≥ 10) aufweisen				
		AM_1	s_1	AM_2	s_2	$AM_1 - AM_2$	U-Wert	p-Wert (zweiseitig)
LM	HE	84,364	18,93	77,327	22,08	7,037	939,5	<.14
	FM	54,841	17,86	54,865	16,98	-0,024		
	GM	139,205	27,15	132,192	31,98	7,013		
	NH	29,523	24,85	22,462	23,00	7,061	927,5	<.12
Angst	TASC	10,227	7,41	9,481	7,92	0,746		
	CMAS	15,682	8,36	16,750	7,88	-1,068		
KA	Begabung	4,795	0,88	4,673	0,73	0,122		
	Anstrengung	4,795	0,79	4,673	0,83	0,122		
	Schulische Faktoren	4,705	0,67	4,673	0,79	0,032		
	Zufriedenheit	4,932	0,87	4,962	1,03	-0,030		
KA-M	Begabung	5,023	0,79	5,038	0,71	-0,015		
	Anstrengung-stabil	5,000	0,97	4,846	0,83	0,154		
	Anstrengung-variabel	5,114	0,89	4,827	0,90	0,287	938,5	<.12
	Schulische Faktoren	4,932	0,95	4,885	0,96	0,047		
E-M	Zufriedenheit	5,068	0,90	5,135	0,69	-0,067		
	Mitarbeit	4,977	0,88	4,846	0,78	0,131		
	Lob	4,432	1,25	4,000	1,31	0,432	938,5	<.12
	Tadel	2,705	1,71	2,750	1,56	-0,045		
	'Drannehmen'	4,477	1,19	3,962	1,58	0,515	954	<.15

Um diese ermittelten Schülerattribuierungen mit den Attribuierungspräferenzen ihrer Lehrer vergleichen zu können, werden für eher erfolgszuversichtliche Lehrer mit langer und kurzer Unterrichtungszeit Mittelwerte und Streuungen ihrer Attribuierungs- und Einschätzungskennwerte errechnet und die Mittelwertsunterschiede auf Signifikanz nach dem Mann-Whitney-U-Test (SACHS, 1974, S. 230 f.) geprüft. Dabei ergibt sich, daß eher erfolgszuversichtliche Lehrer mit langer Unterrichtungszeit die Mathematikleistungen ihrer Schüler seltener mit positiven Persönlichkeitsmerkmalen

ihrer Schüler erklären ($p < .01$). Außerdem geben sie an, daß sie vergleichsweise zufriedener mit den Mathematikleistungen ihrer Schüler sind ($p < .05$) und daß ihre Schüler im Unterricht schlechter mitarbeiten ($p < .05$).

Schüler eher erfolgszuversichtlicher Lehrer mit langer Unterrichtungszeit haben im Anspruchsniveau-Versuch höhere Zieldifferenzen ($p < .05$), was besonders auf ihre vermehrten starren Zielsetzungen zurückzuführen ist ($p < .17$).

Tab.26: Mittelwerte (AM) und Streuungen (s) der Anspruchsniveau-Kennwerte für Schüler in Abhängigkeit von hohen Nettohoffnungs-Kennwerten und Unterrichtsdauer ihrer Lehrer

	Schüler ($N_1 = 44$), deren Lehrer sie 2 1/2 Jahre oder länger unterrichten und hohe NH-Kennwerte (NH ≥ 10) aufweisen		Schüler ($N_2 = 52$), deren Lehrer sie weniger als 2 1/2 Jahre unterrichten und hohe NE-Kennwerte (NH ≥ 10) aufweisen				
	AM_1	s_1	AM_2	s_2	$AM_1 - AM_2$	U-Wert	p-Wert (zweiseitig)
Zdiff	15,273	7,63	12,712	8,95	2,561	864	<.05
ZD	- 0,659	13,42	1,404	12,75	-2,063		
starre Reak. E	1,364	2,02	0,827	1,57	0,537	980	<.18
starre Reak. M	0,659	1,31	0,692	1,44	0,033		
starre Reak.	2,023	2,07	1,519	1,97	0,504	963,5	<.17
atyp. Reak. E	0,250	0,69	0,135	0,40	0,115		
atyp. Reak. M	0,841	1,29	0,481	0,78	0,360		
atyp. Reak.	1,023	1,32	0,615	0,82	0,408		

Um zu überprüfen, ob besonders das signifikante Attribuierungs- und Einschätzungsverhalten der Schüler in Mathematik durch Schulleistungen oder spezifische Persönlichkeitsmerkmale bedingt sind, sollen Zensuren, Intelligenz und Sozialschicht berücksichtigt werden. Diese Kennwerte sind in Tab. 27 in Abhängigkeit von der Unterrichtungsdauer erfolgszuversichtlicher Lehrer dargestellt. Dabei zeigt sich, daß bei längerer Unterrichtszeit die Schüler vergleichsweise schlechtere Zensuren aufweisen und in "Denkfähigkeit" schlechter abschneiden ($p < .11$).

Tab.27: Mittelwerte (AM) und Streuungen (s) der Zensuren-, Intelligenz- und Sozialschichtkennwerte für Schüler in Abhängigkeit von hohen Nettohoffnungs-Kennwerten und Unterrichtsdauer ihrer Lehrer

	Schüler (N_1 = 44), deren Lehrer sie 2 1/2 Jahre oder länger unterrichten und hohe NH-Kennwerte (NH ≤ 10) aufweisen		Schüler (N_2 = 52), deren Lehrer sie weniger als 2 1/2 Jahre unterrichten und hohe NH-Kennwerte (NH ≥ 10) aufweisen				
	AM_1	s_1	AM_2	s_2	$AM_1 - AM_2$	U-Wert	p-Wert (zweiseitig)
Deutsch-schriftlich	3,114	0,72	3,000	0,79	0,114		
Rechtschreiben	3,682	1,27	3,288	1,23	0,394	945,5	<.14
Mathematik-formal	2,932	0,93	2,692	0,78	0,240	978	<.20
Sachrechnen	3,136	1,00	2,788	0,82	0,348	926	<.10
Sachkunde	2,909	0,91	2,615	0,82	0,294	950	<.13
PSB-Denkfähigkeit	34,818	9,07	37,673	8,10	-2,855	924,5	<.11
PSB-Verbalität	30,705	7,63	29,269	7,95	1,436		
Sozialschicht	3,364	0,97	3,365	0,91	-0,001		

Analog zur bisherigen Vorstellung der Ergebnisse von Schülern, deren Lehrer eher erfolgszuversichtlich sind, werden in Tab. 28, Tab. 29 und Tab. 30 die Kennwerte der Schülervariablen in Abhängigkeit von schwacher Erfolgszuversichtlichkeit und langer und kurzer Unterrichtungszeit ihrer Lehrer mitgeteilt. Da sich kein statistisch bedeutsamer Unterschied in der Leistungsmotivstruktur zwischen den beiden Schülergruppen nachweisen läßt, soll hier nur auf die signifikantesten Ergebnisse hingewiesen werden. Bei längerer Unterrichtungszeit ihrer Lehrer attribuieren die Schüler ihre Mathematikleistungen stärker auf ihre gute Anstrengung ($p < .01$), was mit leicht besseren Schulleistungsbewertungen ihrer Lehrer einhergeht. Im Anspruchsniveau-Versuch zeigen sie weniger atypische Anspruchsniveauverschiebungen.

Tab.28: Mittelwerte (AM) und Streuungen (s) der Leistungsmotivations-, Angst- und allgemeinen Attribuierungskennwerte (KA) sowie Attribuierungs- (KA-M) und Einschätzungskennwerte (E-M) für das Fach Mathematik von Schülern in Abhängigkeit von niedrigen Nettohoffnungs-Kennwerten und Unterrichtsdauer ihrer Lehrer

		Schüler (N_1 = 40), deren Lehrer sie 2 1/2 Jahre oder länger unterrichten und niedrige NH-Kennwerte (NH < 10) aufweisen		Schüler (N_2 = 40), deren Lehrer sie weniger als 2 1/2 Jahre unterrichten und niedrige NH-Kennwerte (NH < 10) aufweisen				
		AM_1	s_1	AM_2	s_2	$AM_1 - AM_2$	U-Wert	p-Wert (zweiseitig)
	HE	83,125	23,32	84,600	19,27	-1,475		
LM	FM	54,150	21,49	54,975	19,79	-0,825		
	GM	137,275	35,26	139,575	28,30	-2,300		
	NH	28,975	28,55	29,625	26,92	-0,650		
Angst	TASC	8,275	7,28	9,875	8,72	-1,600		
	CMAS	16,400	7,36	14,975	9,36	1,425		
	Begabung	4,625	0,87	4,625	0,84	0,000		
	Anstrengung	5,000	0,99	4,425	1,03	0,575	512,5	<.01
KA	Schulische Faktoren	4,675	1,10	4,475	0,82	0,200	630	<.10
	Zufriedenheit	5,025	0,73	5,000	0,93	0,025		
	Begabung	4,800	0,79	4,800	0,85	0,000		
	Anstrengung-stabil	4,650	0,92	4,525	1,13	0,125		
KA-M	Anstrengung-variabel	4,950	1,06	4,600	1,01	0,350	620	<.10
	Schulische Faktoren	4,775	0,89	4,500	1,01	0,275		
	Zufriedenheit	5,150	0,66	5,025	0,73	0,125		
	Mitarbeit	5,000	0,75	4,825	0,68	0,175	679,5	<.20
E-M	Lob	4,150	1,27	4,350	0,86	-0,200		
	Tadel	2,500	1,55	2,875	1,60	-0,375		
	'Drannehmen'	4,400	1,15	4,075	1,05	0,325	665,5	<.2

Tab.29 : Mittelwerte (AM) und Streuungen (s) der Anspruchsniveau-Kennwerte für Schüler in Abhängigkeit von niedrigen Nettohoffnungs-Kennwerten und Unterrichtsdauer ihrer Lehrer

	Schüler (N_1 = 40), deren Lehrer sie ≥ 2 1/2 Jahre oder länger unterrichten und niedrige NH-Kennwerte (NH < 10) aufweisen		Schüler (N_2 = 40), deren Lehrer sie weniger als 2 1/2 Jahre unterrichten und niedrige NH-Kennwerte (NH < 10) aufweisen				
	AM_1	s_1	AM_2	s_2	$AM_1 - AM_2$	U-Wert	p-Wert (zweiseitig)
Zdiff	16.750	8,85	13,050	6,85	3,700	606	<.10
ZD	1,550	1,91	- 1,500	9,82	2,050	640,5	<.13
starre Reak. E	0,625	1,53	0,325	0,85	0,300		
starre Reak. M	0,575	1,11	0,775	1,59	-0,200		
starre Reak.	1,400	1,69	1,300	1,62	0,100		
atyp. Reak. E	0,350	0,66	0,225	0,53	0,125		
atyp. Reak. M	0,275	0,68	0,825	1,24	-0,550	531,5	<.05
atyp. Reak.	0,625	0,95	1,050	1,22	0,425	632,5	<.10

Tab.30: Mittelwerte (AM) und Streuungen (s) der Zensuren-, Intelligenz- und Sozialschichtkennwerte für Schüler in Abhängigkeit von Lehrern mit niedrigen Nettohoffnungs-Kennwerten und Unterrichtsdauer ihrer Lehrer

	Schüler (N_1 = 40), deren Lehrer sie ≥ 2 1/2 Jahre oder länger unterrichten und niedrige NH-Kennwerte (NH < 10) aufweisen		Schüler (N_2 = 40), deren Lehrer sie weniger als 2 1/2 Jahre unterrichten und niedrige NH-Kennwerte (NH < 10) aufweisen				
	AM_1	s_1	AM_2	s_2	$AM_1 - AM_2$	U-Wert	p-Wert (zweiseitig)
Deutsch-schriftlich	3,175	0,78	3,100	0,74	0,075		
Rechtschreiben	3,425	1,24	3,575	1,41	-0,150		
Mathematik-formal	2,850	0,83	3,125	1,18	-0,275	670	<.20
Sachrechnen	2,950	0,85	3,175	1,15	-0,225		
Sachkunde	2,900	0,87	2,825	0,87	0,075		
PSB-Denkfähigkeit	36,000	8,36	37,025	8,83	-1,025		
PSB-Verbalität	30,200	7,20	29,550	7,65	0,650		
Sozialschicht	3,550	0,99	3,750	0,83	-0,200		

6.1.3. Interpretation

Wie erwartet unterscheiden sich Schüler, deren Lehrer unterschiedlich stark erfolgsmotiviert sind, nicht bemerkenswert in ihren Persönlichkeitsmerkmalen sowie in ihrem Attribuierungs- und Einschätzungsverhalten voneinander. In der Tendenz haben stärker erfolgsmotivierte Lehrer weniger erfolgsmotivierte Schüler. Daß sich diese Schüler als begabter und fleißiger im Mathematikunterricht erleben ($p < .05$), ist nicht sehr bedeutsam, da sie auch bessere Zensuren in "Mathematik-formal" erhalten ($p < .10$). Diese Zensur korreliert mit der fachbezogenen Begabungs- ($r = .368$) und Anstrengungsattribuierung ($r = .093$).

Über die weitere Kontrolle der Dauer des Unterrichtens in den einzelnen Klassen werden die Ergebnisse in der Weise modifiziert, daß stärker erfolgszuversichtliche Lehrer, die ihre Klassen lange unterrichten, auch in der Tendenz stärker erfolgsmotivierte Schüler haben ($p < .14$). Dieses Ergebnis darf aber nicht in der Weise fehlinterpretiert werden, daß die Leistungsmotivstruktur der Schüler bei einer längeren Unterrichtung durch einen Lehrer sich dessen Leistungsmotivstruktur "angleicht". Denn unsere Ergebnisse zeigen ja allgemein, daß stärker erfolgsmotivierte Lehrer vergleichsweise eher weniger erfolgsmotivierte Schüler haben. Außerdem sind bei dieser Gruppierung keine wesentlichen Attribuierungsunterschiede vorfindbar, die zu erwarten wären, wenn man das Leistungsmotiv als kognitive Disposition definiert (vgl. MEYER, 1973).

In der Gesamtbetrachtung der vorgelegten Befunde können wir deshalb folgern, daß die Stärke der Erfolgszuversichtlichkeit von Lehrern und Schülern in der Grundschule nicht in einem Zusammenhang steht. Deshalb ist auch kaum damit zu rechnen, daß die Leistungsmotivstruktur des Schülers über ein spezifisches Lehrerverhalten in der Schulklasse so modifiziert wird, daß sie sich in Richtung auf das Leistungsmotiv seines Lehrers ändert. Offen bleibt bei der vorgenommenen Analyse die Frage, ob Lehrer mit unterschiedlichen Leistungsmotivsystemen sich in ihrem Interaktionsverhalten mit bestimmten Schülergruppen verschiedenartig verhalten, wie z.B. gegenüber leistungsschwachen oder leistungsstarken Schülern, was auf seiten der Schüler wiederum unter-

schiedliche Verhaltensweisen und differenzierte Effekte der Motivbeeinflussung bewirken könnte[1].

6.2. Erkundungsanalyse: Möglichkeiten der Beeinflussung des Leistungsmotivs und der Ursachenerklärung eigener Schülerleistungen durch Lehrerverhalten

6.2.1. Vorüberlegungen

Die bisherige Datenanalyse hat bisher keine bedeutenden Belege dafür erbracht, daß die Leistungsmotivstruktur von Schülern sich bei einer langen Unterrichtung durch einen Lehrer an dessen Leistungsmotivstruktur "angleicht". Das bedeutet jedoch nicht, daß Lehrer durch ihr konkretes Unterrichtsverhalten nicht unterschiedliche motivanregende Bedingungen schaffen, die die Schülermotivierung günstig oder ungünstig beeinflussen.

(HECKHAUSEN, 1974 e) erörtert in diesem Zusammenhang praktische Gestaltungsmöglichkeiten des Unterrichts durch den Lehrer und formuliert drei Einflußquellen für eine bessere Lernmotivierung der Schüler. So sollten erstens Lob und Tadel möglichst nicht mit Leistungsrückmeldungen gekoppelt sein, so daß der Handelnde Handlungsfolgen selbständig vorwegzunehmen lernt, was der Entwicklung einer intrinsischen Motivation förderlich sein müßte. Weiterhin sollte der Lehrer die Schwierigkeitsgrade seines Unterrichtsangebotes möglichst an dem erreichten Leistungsstand des einzelnen Schülers ausrichten, was besonders eine Zunahme realistischer Zielwahlen und eine Sensibilisierung für Schwierigkeitsunterschiede begünstigt (vgl. HECKHAUSEN, 1968, S. 209). Um die Selbstbewertung der Schüler zu ändern, müßte der Lehrer drittens Realisierungsmöglichkeiten für Eigeninitiative und das Erleben der persönlichen Verursachung von Handlungsresultaten schaffen, um auf diese Weise günstige kognitive Zwischenprozesse der Selbstbeurteilung beim Schüler anzuregen.

In überfüllten Grundschulklassen wird es schwierig sein, den Unterricht in dieser Weise für eine bessere Lernmotivierung günstig zu gestalten. Daß dieses aber nicht unmöglich ist und sich positive

1) Es ist beabsichtigt, die Daten unter diesem Gesichtspunkt erneut auszuwerten.

Leistungs- und Lernmotivierungseffekte erzielen lassen, hat DeCHARMS (1972) aufgezeigt. Die Befunde haben zu Überlegungen Anlaß gegeben, wie die Leistungsmotivation und Selbstbewertungsprozesse insbesondere bei leistungsschwachen Grund- und Sonderschülern durch Formen der inneren Differenzierung und Individualisierung in Förderkursen positiv beeinflußt werden können. Besonders wird dabei auf die Entwicklung einer realistischen Selbstwahrnehmung und die Förderung der Eigenständigkeit der Schüler bei ihren Unterrichtsaktivitäten und ihren Leistungszielwahlen hingewiesen (SCHERER & SCHLIEP, 1975; STROBEL, 1975).

Wie die in unserer Untersuchung erfaßten Grundschullehrer ihren Unterricht praktisch gestalten, ist nicht erfaßt worden. Doch lassen einige Lehrervariablen, die das Selbstrollenverständnis, die relative Häufigkeit von Lob und Tadel und die Fremdattribuierungen von Schülerleistungen betreffen, Rückschlüsse darauf zu, wie die einzelnen Lehrer sich vermutlich im Unterricht unterschiedlich verhalten. Da dieses vermutete unterschiedliche Lehrerverhalten auf seiten der Schüler Verhaltenskonsequenzen bewirken kann, soll nun über eine Erkundungsanalyse ermittelt werden, welche der genannten Lehrervariablen in einem Zusammenhang mit den Schülervariablen stehen. Mit dieser vorzunehmenden Analyse wird beabsichtigt, nach möglichen relevanten, d. h. für Schülerverhalten wirksamen Variablen, der Lehrer-Schüler-Interaktion Ausschau zu halten, die einer späteren Hypothesenbildung dienlich sind. Solche Erkundungsanalysen im Rahmen der Lehrer-Schüler-Interaktion halten wir für sinnvoll, um Anstöße für die Entwicklung von begrenzten Theorieansätzen dieses sehr komplexen Untersuchungsgegenstandes zu erhalten. Wir berücksichtigen dabei, daß etwaige signifikante Ergebnisse bei der breiten Erkundungsanalyse der Daten nicht "ex post" interpretiert werden dürfen, sondern nur als Hinweise und Anregungen für spätere Untersuchungen gelten können (vgl. EDWARDS, 1971; S. 154).

6.2.2. Der Anspruch des Lehrers, soziale Benachteiligungen ausgleichen zu wollen, und Schülerpersönlichkeit

Um Aufschluß darüber zu erhalten, welches Lehrerverhalten für Lehrer kennzeichnend ist, die über ihren Unterricht relativ stark soziale Benachteiligungen ausgleichen wollen, werden zunächst korrelationsstatistische Berechnungen (Produkt-Moment-Korrelationen) angestellt. Hierbei zeigt sich, daß die NH-Kennwerte der Lehrer zunehmen, je höher sie den Ausgleich sozialer Benachteiligungen in der SRV-Rangreihe einstufen ($r = .240$; $p < .10$). Mit zunehmender Bedeutung des Ausgleichs sozialer Benachteiligungen sinken ferner die Anforderungen der Lehrer, von ihren Schülern Gehorsam und diszipliniertes Verhalten zu verlangen ($r = -.485$; $p < .001$) und soziale Normen und Werte an ihre Schüler weiterzugeben ($r = -.458$; $p < .001$).

Um zu ermitteln, ob die Wichtigkeit, die Lehrer dem Ausgleich sozialer Benachteiligungen beimessen, mit spezifischen Ursachenerklärungen der Lehrer für Schülerleistungen einhergehen, wird die Lehrerstichprobe in zwei etwa gleich große Gruppen geteilt:

1. Gruppe: Lehrer ($N = 20$), denen der Ausgleich sozialer Benachteiligungen wichtiger ist (SRV-Rangplatz ≤ 3)

2. Gruppe: Lehrer ($N = 24$), denen der Ausgleich sozialer Benachteiligungen weniger wichtig ist (SRV-Rangreihe ≥ 4)

Die über den U-Test vorgenommenen Mittelwertsvergleiche der Attribuierungs- und Sanktionskennwerte erbrachten folgende statistisch bedeutsamen Unterschiede: Lehrer, denen der Ausgleich sozialer Benachteiligungen vergleichsweise wichtig ist, führen Schulleistungen allgemein stärker auf mangelnde Anstrengung (Fleiß) ($U = 2913$; $p < .01$) und ungünstiges häusliches Milieu zurück ($U = 3061$; $p < .05$). Mathematikleistungen führen sie entsprechend auf überdauernde mangelnde Anstrengung zurück ($U = 3275$; $p < .10$).

Um zu überprüfen, ob beide Lehrergruppen Schüler mit spezifischen Persönlichkeitscharakteristika unterrichten, werden für beide Lehrergruppen Mittelwerte und Streuungen der Variablen ihrer Schüler errechnet, und die Mittelwertsunterschiede der Schülervariablen werden mit dem Mann-Whitney-U-Test geprüft (SIEGEL, 1956; S. 116 f.).

In Tab. 31 sind die Leistungsmotivations-, Angst- sowie Attribuierungskennwerte der Schüler in Abhängigkeit davon dargestellt, wie stark ihre Lehrer den Ausgleich sozialer Benachteiligungen intendieren. Dabei zeigt sich, daß Lehrer, für die der Ausgleich sozialer Benachteiligungen eher wichtig ist, vergleichsweise stärker erfolgszuversichtliche Schüler ($p < .10$) und weniger mißerfolgsängstliche Schüler ($p < .15$) haben, was sich in ihren höheren NH-Kennwerten niederschlägt ($p < .05$). Ihre Schüler haben außerdem niedrigere Angstkennwerte im TASC und CMAS (n. s.) und erklären tendenziell ihre Mathematikleistungen stärker mit schulischen Faktoren ($p < .19$).

Tab.31 : Mittelwerte (AM) und Streuungen (s) der Leistungsmotivations-, Angst- und allgemeinen Attribuierungskennwerte (KA) sowie Attribuierungs- (KA-M) und Einschätzungskennwerte (E-M) für das Fach Mathematik von Schülern in Abhängigkeit davon, ob es für ihre Lehrer eher wichtig (N_1 = 80) oder unwichtig (N_2 = 96) ist, soziale Benachteiligungen auszugleichen

		Schüler (N_1 = 80) für deren Lehrer der Ausgleich sozialer Benachteiligungen eher wichtig ist		Schüler (N_2 = 96) für deren Lehrer der Ausgleich sozialer Benachteiligungen eher unwichtig ist				
		AM_1	s_1	AM_2	s_2	$AM_1 - AM_2$	U-Wert	p-Wert (zweiseitig)
	HE	34,338	22,26	80,156	20,18	4,182	3240,5	<.10
LM	FM	52,412	19,73	56,646	17,82	-4,234	3352	<.15
	GM	136,750	31,63	136,802	30,13	-0,052		
	NH	31,925	27,73	23,510	23,28	8,415	3160	<.05
Angst	TASC	9,112	7,90	9,792	7,77	-0,680		
	CMAS	15,375	8,30	16,521	8,33	-1,146		
	Begabung	4,713	0,77	4,656	0,87	0,057		
	Anstrengung	4,688	0,92	4,750	0,93	-0,062		
KA	Schulische Faktoren	4,675	0,82	4,604	0,86	0,071		
	Zufriedenheit	4,950	0,95	5,000	0,86	-0,050		
	Begabung	5,013	0,70	4,854	0,85	0,159		
	Anstrengung-stabil	4,787	0,90	4,750	1,02	0,037		
KA-M	Anstrengung-variabel	4,875	0,93	4,875	1,01	0,000		
	Schulische Faktoren	4,862	0,98	4,719	0,95	0,143	3417,5	<.19
	Zufriedenheit	5,150	0,70	5,052	0,79	0,098		
	Mitarbeit	4,925	0,78	4,896	0,77	0,029		
E-M	Lob	4,425	1,14	4,052	1,23	0,373	3146	<.05
	Tadel	2,888	1,66	2,563	1,53	0,325	3398	<.19
	'Drannehmen'	4,175	1,33	4,250	1,26	-0,075		

Schüler, deren Lehrer den Ausgleich sozialer Benachteiligungen für vergleichsweise eher wichtig halten, glauben ferner, im Mathematikunterricht häufiger von ihren Lehrern gelobt ($p < .05$) und getadelt ($p < .19$) zu werden.

Um zu überprüfen, ob diese Persönlichkeits- und Beurteilungscharakteristika von Schülern mit Zensuren, Intelligenzwerten und der Sozialschicht einhergehen, wurde Tab. 32 angefertigt. Dabei zeigt sich, daß Lehrer, denen der Ausgleich sozialer Benachteiligungen eher wichtig ist, tendenziell bessere Zensuren in Deutsch-schriftlich ($p < .19$) und Rechtschreiben ($p < .12$) geben. In den PSB-Kennwerten und in der Sozialschichteinstufung unterscheiden sich beide Schülergruppen nicht.

Tab. 32: Mittelwerte (AM) und Streuungen (s) der Zensuren-, Intelligenz- und Sozialschichtkennwerte für Schüler in Abhängigkeit davon, ob es für ihre Lehrer eher wichtig ($N_1 = 80$) oder unwichtig ($N_2 = 96$) ist, soziale Benachteiligungen auszugleichen

	Schüler ($N_1 = 80$) für deren Lehrer der Ausgleich sozialer Benachteiligungen eher wichtig ist		Schüler ($N_2 = 96$) für deren Lehrer der Ausgleich sozialer Benachteiligungen eher unwichtig ist				
	AM_1	s_1	AM_2	s_2	$AM_1 - AM_2$	U-Wert	p-Wert (zweiseitig)
Deutsch-schriftlich	3,175	0,79	3,021	0,73	0,154	3424	<.19
Rechtschreiben	3,662	1,36	3,333	1,20	0,329	3328	<.12
Mathematik-formal	2,975	0,99	2,813	0,89	0,142		
Sachrechnen	3,063	0,95	2,948	0,98	0,115		
Sachkunde	2,775	0,86	2,823	0,88	-0,048		
PSB-Denkfähigkeit	37,112	8,61	35,865	8,55	1,247		
PSB-Verbalität	29,037	7,26	30,625	7,82	-1,588	3406	<.20
Sozialschicht	3,563	0,85	3,438	0,93	0,125		

6.2.3. Die Disziplinanforderungen des Lehrers und Schülerpersönlichkeit

Um zu ermitteln, welches Lehrerverhalten für Lehrer kennzeichnend ist, die in ihrem Unterricht von ihren Schülern viel Gehorsam und Disziplin erwarten, werden für Lehrervariablen zunächst korrelationsstatistische Berechnungen (Produkt-Moment-Korrelationen) erstellt. Dabei zeigt sich, daß die Leistungsmotivationskennwerte der Lehrer statistisch nicht bedeutsam mit ihren Disziplinanforderungen einhergehen. Je höher Disziplinanforderungen in der SRV-Rangreihe eingestuft werden, um so stärker ist der Wunsch der Lehrer, Vorbild für ihre Schüler zu sein ($r = .242$; $p < .10$), und um so schwächer ist die Absicht der Lehrer, der individuellen Schülerpersönlichkeit gerecht werden zu wollen ($r = .434$; $p < .01$), persönliche Kontakte zu den Schülern aufzubauen ($r = .240$; $p < .10$), soziale Benachteiligungen auszugleichen ($r = .485$; $p < .001$) und sich für den Abbau der Klassenfrequenzen einzusetzen ($r = .338$; $p < .05$).

Um zu prüfen, ob die Wichtigkeit, die für Lehrer Gehorsam und Disziplin haben, mit spezifischen Ursachenerklärungen der Lehrer für Schülerleistungen einhergehen, wird die Lehrerstichprobe in zwei etwa gleich große Gruppen geteilt.

1. Gruppe: Lehrer ($N = 23$), die ihren Schülern relativ stark Gehorsam und Disziplin vermitteln wollen (SRV-Rangplatz ≤ 8)
2. Gruppe: Lehrer ($N = 21$), die ihren Schülern relativ schwach Gehorsam und Disziplin vermitteln wollen (SRV-Rangplatz ≥ 9)

Die über den U-Test vorgenommenen Mittelwertsunterschiede der Attribuierungs- und Sanktionswerte ergaben folgende statistisch bedeutsamen Unterschiede: Lehrer, die von ihren Schülern stärker Gehorsam und Disziplin verlangen, führen die Mathematikleistungen ihrer Schüler stärker auf starke zeitweilige Anstrengung ($U = 3106{,}5$; $p < .05$), ein günstiges häusliches Milieu ($U = 3069$; $p < .05$) und schulische Faktoren ($U = 2854{,}5$; $p < .01$) zurück. Ferner geben sie an, ihre Schüler häufiger zu tadeln ($U = 2967$; $p < .01$).

Um zu überprüfen, ob beide Lehrergruppen Schüler mit spezifischen Persönlichkeitsmerkmalen unterrichten, werden für beide Lehrer-

gruppen Mittelwerte und Streuungen der Variablen ihrer Schüler berechnet und die Mittelwertsunterschiede der Schülervariablen auf statistische Bedeutsamkeit mit dem Mann-Whitney U-Test geprüft (SIEGEL, 1956, S. 116 f.).

In Tab. 33 sind die Leistungsmotivations-, Angst- und Attribuierungskennwerte der Schüler in Abhängigkeit davon dargestellt, für wie wichtig ihre Lehrer die Vermittlung von Disziplin und Gehorsam halten. Es zeigt sich, daß Lehrer, für die Gehorsam eher wichtig ist, vergleichsweise weniger erfolgszuversichtliche Schüler haben ($p < .11$), was sich in ihren niedrigen NH-Kennwerten niederschlägt ($p < .10$).

Tab.33 : Mittelwerte (AM) und Streuungen (s) der Leistungsmotivations-, Angst- und allgemeinen Attribuierungskennwerte (KA) sowie Attribuierungs- (KA-M) und Einschätzungskennwerte (E-M) für das Fach Mathematik von Schülern in Abhängigkeit davon, ob ihre Lehrer Gehorsam eher als wichtig ($N_1 = 92$) oder unwichtig ($N_2 = 84$) einschätzen

		Schüler ($N_1 = 92$) von Lehrern, denen Gehorsam eher wichtig ist		Schüler ($N_2 = 84$) von Lehrern, denen Gehorsam eher unwichtig ist				
		AM_1	s_1	AM_2	s_2	$AM_1 - AM_2$	U-Wert	p-Wert (zweiseitig)
	HE	79,946	20,40	84,369	21,91	-4,423	3310,5	<.11
LM	FM	55,011	19,02	54,405	18,62	0,606		
	GM	134,957	29,12	138,774	32,46	-3,817		
	NH	24,935	26,61	29,964	24,49	-5,029	3271,5	<.10
Angst	TASC	9,064	7,94	9,940	7,70	-0,875		
	CMAS	15,446	8,57	16,607	8,02	-1,161		
	Begabung	4,685	0,80	4,679	0,85	0,006		
	Anstrengung	4,674	0,85	4,774	1,00	-0,100		
KA	Schulische Faktoren	4,587	0,76	4,690	0,93	-0,103		
	Zufriedenheit	4,891	0,93	5,071	0,86	-0,180	3442,5	<.18
	Begabung	4,837	0,82	5,024	0,74	-0,187	3450	<.19
	Anstrengung-stabil	4,717	0,94	4,821	0,98	-0,104		
KA-M	Anstrengung-variabel	4,826	0,96	4,929	0,99	-0,103		
	Schulische Faktoren	4,696	0,90	4,881	1,02	-0,185	3374,5	<.12
	Zufriedenheit	4,989	0,79	5,214	0,68	-0,225	3318	<.10
	Mitarbeit	4,750	0,79	5,083	0,71	-0,333	3045,5	<.01
E-M	Lob	3,967	1,24	4,500	1,09	-0,533	3960,5	<.10
	Tadel	2,685	1,53	2,738	1,67	-0,053		
	'Drannehmen'	4,293	1,26	4,131	1,32	0,162		

Ferner zeigt sich, daß Schüler von Lehrern mit relativ starken Disziplinforderungen ihre Leistungen in Mathematik seltener auf ihre gute Begabung ($p < .19$) und schulische Faktoren attribuieren ($p < .12$). Auch sind sie weniger zufrieden mit ihren Leistungen in Mathematik ($p < .10$) und glauben, im Mathematik-Unterricht vergleichsweise weniger mitzuarbeiten ($p < .01$) und von dem Lehrer seltener gelobt zu werden ($p < .01$).

Bei der Überprüfung, ob bei der vorgenommenen Lehrergruppierung die zugehörigen Schülergruppen sich in ihren Zensuren-, Intelligenz- und Sozialschichtkennwerten unterscheiden, wurden keine statistisch bedeutsamen Unterschiede ermittelt (vgl. Tab. 34).

Tab.34: Mittelwerte (AM) und Streuungen (s) der Zensuren-, Intelligenz- und Sozialschichtkennwerte für Schüler in Abhängigkeit davon, ob ihre Lehrer Gehorsam eher als wichtig ($N_1 = 92$) oder unwichtig ($N_2 = 84$) einschätzen

	Schüler ($N_1 = 92$) von Lehrern, denen Gehorsam eher wichtig ist		Schüler ($N_2 = 84$) von Lehrern, denen Gehorsam eher unwichtig ist		
	AM_1	s_1	AM_2	s_2	$AM_1 - AM_2$
Deutsch-schriftlich	3,098	0,73	3,083	0,79	0,015
Rechtschreiben	3,533	1,24	3,429	1,54	0,104
Mathematik-formal	2,957	0,91	2,810	0,96	0,147
Sachrechnen	3,065	0,94	2,929	0,99	0,136
Sachkunde	2,804	0,84	2,798	0,90	0,006
PSB-Denkfähigkeit	37,196	8,40	35,595	8,73	1,601
PSB-Verbalität	29,348	6,93	30,512	8,26	-1,164
Sozialschicht	3,467	0,92	3,524	0,87	-0,057

6.2.4. Die Berücksichtigung schulischer Faktoren und Schülerpersönlichkeit

Um zu überprüfen, welches Verhalten Lehrer kennzeichnet, die relativ stark schulische Faktoren zur Erklärung von Schulleistungsverhalten heranziehen, wird die Lehrerstichprobe in zwei etwa gleich große Gruppen geteilt:

1. Gruppe: Lehrer (N = 20), die stärker schulische Faktoren bei der Erklärung von Mathematikleistungen ihrer Schüler berücksichtigen (Attribuierungsmittelwert für "schulische Faktoren" ≥ 5)

2. Gruppe: Lehrer (N = 24), die schwächer schulische Faktoren bei der Erklärung von Mathematikleistungen ihrer Schüler berücksichtigen (Attribuierungsmittelwert für "schulische Faktoren" ≤ 4)

Für beide Gruppen werden Mittelwerte und Streuungen ihrer Leistungsmotivations-Kennwerte und der Kennwerte ihres Selbstrollenverständnisses berechnet und die Mittelwertsunterschiede auf statistische Bedeutsamkeit nach dem Mann-Whitney U-Test geprüft (SACHS, 1974, S. 230 f.). Dabei zeigt sich, daß Lehrer, die vergleichsweise stark auf schulische Faktoren attribuieren, niedrige GM-Kennwerte ($U = 162{,}5$; $p < .10$)[1] infolge niedriger HE- ($U = 156{,}5$; $p < .10$) und FM-Kennwerte ($U = 174{,}5$; p .20) aufweisen. Außerdem stufen sie in der SRV-Rangreihe Disziplinanforderungen höher ein ($U = 168{,}5$; $p < .10$) und wollen gleichzeitig stärker der individuellen Schülerpersönlichkeit gerecht werden ($U = 162$; $p < .10$) und Vorbild ihrer Schüler sein ($U = 184$; $p < .20$).

Die über den U-Test vorgenommenen Mittelwertsvergleiche der Attribuierungs- und Sanktionskennwerte ergaben folgende statistisch bedeutsamen Unterschiede zwischen den beiden Lehrergruppen: Lehrer, die vergleichsweise stark auf schulische Faktoren attribuieren, führen die Mathematikleistungen ihrer Schüler stärker auf ihre

1) Bemerkenswert ist, daß Lehrer, die relativ stark schulische Faktoren berücksichtigen, einen GM-Mittelwert aufweisen, der um 24,750 Punktwerte niedriger ist als der jener Lehrer, die relativ schwach schulische Faktoren berücksichtigen.

kurzzeitige gute Anstrengung zurück ($U = 3309{,}5$; $p < .11$) und loben ihre Schüler häufiger für ihre Mathematikleistungen ($U = 3200{,}5$; $p < .10$).

Zur Überprüfung, ob die Ursachenerklärungen der Lehrer mit "schulischen Faktoren" mit spezifischen Persönlichkeitsmerkmalen der Schüler einhergehen, werden für beide ermittelten Lehrergruppen Mittelwerte und Streuungen der Variablen ihrer Schüler berechnet und die Mittelwertsunterschiede der Schülervariablen wiederum auf statistische Bedeutsamkeit nach dem Mann-Whitney U-Test geprüft (SIEGEL, 1956, S. 116 f.).

In Tab. 35 sind die Leistungsmotivations-, Angst- und Attribuierungskennwerte der Schüler in Abhängigkeit von der eher starken

Tab. 35: Mittelwerte (AM) und Streuungen (s) der Leistungsmotivations-, Angst- und allgemeinen Attribuierungskennwerte (KA) sowie Attribuierungs- (KA-M) und Einschätzungskennwerte (E-M) für das Fach Mathematik von Schülern in Abhängigkeit davon, ob ihre Lehrer stärker ($N_1 = 80$) oder schwächer ($N_2 = 96$) schulische Faktoren zur Erklärung von Leistungsresultaten heranziehen

		Schüler ($N_1 = 80$) von Lehrern, die stärker schulische Faktoren berücksichtigen		Schüler ($N_2 = 96$) von Lehrern, die schwächer schulische Faktoren berücksichtigen				
		AM_1	s_1	AM_2	s_2	$AM_1 - AM_2$	U-Wert	p-Wert (zweiseitig)
LM	HE	85,950	18,56	78,854	22,76	7,046	3050	<.05
	FM	56,162	19,08	53,521	18,53	2,641		
	GM	142,063	26,53	132,375	33,33	9,688	2991,5	<.05
	NF	29,737	26,71	25,333	24,73	4,404		
Angst	TASC	10,100	8,08	8,969	7,59	1,131		
	CMAS	16,475	8,49	15,604	8,18	0,871		
KA	Begabung	4,650	0,80	4,708	0,84	-0,058		
	Anstrengung	4,600	0,99	4,823	0,86	-0,223	3376,5	<.14
	Schulische Faktoren	4,638	0,78	4,635	0,90	0,003		
	Zufriedenheit	4,825	1,02	5,104	0,77	-0,279		
KA-M	Begabung	4,763	0,88	5,063	0,68	-0,300	3178,5	<.05
	Anstrengung-stabil	4,662	1,03	4,854	0,89	-0,192		
	Anstrengung-variabel	4,787	1,03	4,948	0,92	-0,161		
	Schulische Faktoren	4,662	0,97	4,885	0,95	-0,223	3334,5	<.11
E-M	Zufriedenheit	5,013	0,82	5,167	0,68	-0,154		
	Mitarbeit	4,825	0,82	4,979	0,73	-0,154		
	Lob	4,275	1,20	4,177	1,21	0,098		
	Tadel	2,763	1,62	2,667	1,58	0,096		
	'Drannehmen'	4,412	1,20	4,052	1,35	0,360		

oder schwachen Lehrerattribuierung der Mathematikleistungen auf "schulische Faktoren" aufgeführt. Dabei zeigt sich, daß Lehrer, die vergleichsweise stärker auf "schulische Faktoren" attribuieren, eher erfolgszuversichtliche Schüler haben ($p < .05$), was sich in ihren höheren GM- ($p < .05$) und NH-Kennwerten (n. s.) niederschlägt. Ferner führen diese Schüler ihre Mathematikleistungen vergleichsweise weniger auf ihre gute Begabung zurück ($p < .05$).

Bei der Überprüfung, ob bei der vorgenommenen Lehrergruppierung die zugehörigen Schülergruppen sich in ihren Zensuren-, Intelligenz- und Sozialschichtkennwerten unterscheiden, wurden keine statistisch bedeutsamen Unterschiede ermittelt (vgl. Tab. 36).

Tab.36 : Mittelwerte (AM) und Streuungen (s) der Zensuren-, Intelligenz- und Sozialschichtkennwerte für Schüler in Abhängigkeit davon, ob ihre Lehrer stärker ($N_1 = 80$) oder schwächer ($N_2 = 96$) schulische Faktoren zur Erklärung von Leistungsverhalten heranziehen

	Schüler ($N_1 = 80$) von Lehrern, die stärker schulische Faktoren berücksichtigen		Schüler ($N_2 = 96$) von Lehrern, die schwächer schulische Faktoren berücksichtigen		
	AM_1	s_1	AM_2	s_2	$AM_1 - AM_2$
Deutsch-schriftlich	3,075	0,67	3,104	0,83	-0,029
Rechtschreiben	3,575	1,24	3,406	1,32	0,169
Mathematik-formal	2,925	0,82	2,854	1,03	0,071
Sachrechnen	3,013	0,85	2,990	1,05	0,023
Sachkunde	2,825	0,81	2,781	0,92	0,044
PSB-Denkfähigkeit	36,487	3,13	36,385	8,97	0,102
PSB-Verbalität	29,737	6,83	30,000	8,21	-0,213
Sozialschicht	3,600	0,72	3,406	1,01	0,194

6.2.5. Die Häufigkeit von Lob durch den Lehrer und Schülerpersönlichkeit

Um Aufschluß zu erhalten, welches Lehrerverhalten für Lehrer kennzeichnend ist, die relativ stark loben und selten tadeln, wird die Lehrerstichprobe in zwei etwa gleich große Gruppen geteilt:

1. Gruppe: Lehrer (N = 21), die relativ häufig loben und relativ selten tadeln (Differenz aus der Summe ihrer Einschätzungswerte für Lob und der Summe ihrer Einschätzungswerte für Tadel ≥ 11)
2. Gruppe: Lehrer (N = 23), die relativ selten loben und relativ häufig tadeln (Differenz aus der Summe ihrer Einschätzungswerte für Lob und der Summe ihrer Einschätzungswerte für Tadel ≤ 10)

Für beide Gruppen werden Mittelwerte und Streuungen ihrer Leistungsmotivationskennwerte und der Kennwerte ihres Selbstrollenverständnisses berechnet und die Mittelwerte auf statistische Bedeutsamkeit nach dem Mann-Whitney U-Test geprüft (SACHS, 1974, S. 230 f.).

Dabei zeigt sich, daß Lehrer, die relativ häufiger loben als tadeln, höhere GM- und NH-Kennwerte aufweisen (beides n. s.). Außerdem stufen sie in der SRV-Rangreihe die Bedeutung persönlicher Kontakte zum Schüler höher ein ($U = 155{,}5$; $p < .05$), und sie halten Disziplinforderungen ($U = 171{,}5$; $p < .10$) und das Bemühen um die störungsfreie Durchführung des Unterrichts vergleichsweise für weniger wichtig ($U = 138{,}5$; $p < .05$). Die über den U-Test vorgenommenen Mittelwertsvergleiche der Attribuierungskennwerte ergaben folgenden statistisch bedeutsamen Unterschied zwischen beiden Lehrergruppen: Lehrer, die ihre Schüler vergleichsweise mehr loben, erklären die Mathematikleistungen ihrer Schüler stärker mit "schulischen Faktoren" ($U = 3287{,}5$; $p < .10$).

Um zu ermitteln, ob das Sanktionsverhalten der Lehrer mit Persönlichkeitscharakteristika ihrer Schüler einhergeht, werden für beide genannten Lehrergruppen Mittelwerte und Streuungen der Variablen ihrer Schüler berechnet und die Mittelwertsunterschiede der Schülervariablen mit dem Mann-Whitney U-Test auf statistische Bedeutsamkeit überprüft (SIEGEL, 1956, S. 116 f.).

In Tab. 37 sind die Leistungsmotivations-, Angst- und Attribuierungskennwerte der Schüler in Abhängigkeit davon dargestellt, ob Lehrer stärker oder schwächer Lob gegenüber Tadel bevorzugen. Dabei zeigt sich, daß Lehrer, die vergleichsweise häufiger loben, Schüler haben, die ihre allgemeinen Schulleistungen stärker auf

Tab. 37: Mittelwerte (AM) und Streuungen (s) der Leistungsmotivations-, Angst- und allgemeinen Attribuierungskennwerte (KA) sowie Attribuierungs- (KA-M) und Einschätzungskennwerte (E-M) für das Fach Mathematik von Schülern in Abhängigkeit davon, ob ihre Lehrer häufiger (N_1 = 84) oder seltener (N_2 = 92) loben

		Schüler (N_1 = 84) von Lehrern, die häufiger loben		Schüler (N_2 = 96) von Lehrern, die seltener loben				
		AM_1	s_1	AM_2	s_2	$AM_1 - AM_2$	U-Wert	p-Wert (zweiseitig)
	HE	81,238	20,24	82,804	22,10	-1,566		
LM	FM	55,631	18,40	53,891	19,18	1,740		
	GM	136,869	30,88	136,696	30,76	0,173		
	NM	25,607	23,31	28,913	27,69	-3,306		
Angst	TASC	10,167	7,96	8,859	7,67	1,308		
	CMAS	16,429	7,98	15,609	8,62	0,820		
	Begabung	4,714	0,87	4,750	0,64	-0,036		
	Anstrengung	4,893	0,92	4,500	0,85	0,393	3058,5	<.01
KA	Schulische Faktoren	4,726	0,87	4,543	0,88	0,183	3437	<.17
	Zufriedenheit	4,976	1,08	4,783	0,74	0,193		
	Begabung	4,929	0,80	4,924	0,77	0,005		
	Anstrengung-stabil	4,869	0,99	4,671	0,93	0,195	3328	<.10
KA-M	Anstrengung-variabel	4,940	1,02	4,815	0,92	0,125		
	Schulische Faktoren	4,750	1,06	4,815	0,86	-0,065		
	Zufriedenheit	5,083	0,81	5,109	0,69	-0,026		
	Mitarbeit	4,976	0,82	4,848	0,73	0,128	3428	<.15
E-M	Lob	4,262	1,23	4,185	1,18	0,077		
	Tadel	2,810	1,70	2,620	1,50	0,190		
	'Drannehmen'	4,286	1,29	4,152	1,29	0,134		

ihre gute Anstrengung ($p < .01$) und "schulische Faktoren" ($p < .17$) zurückführen. Die Schüler dieser Lehrergruppe attribuieren auch Mathematikleistungen vergleichsweise stärker auf Anstrengung ($p < .10$) und schätzen ihre Mitarbeit höher ein ($p < .15$).

Bei der Überprüfung, ob bei der vorgenommenen Lehrergruppierung sich die zugehörigen Schülergruppen in ihren Zensuren-, Intelligenz- und Sozialschichtkennwerten unterscheiden, wurden keine statistisch bedeutsamen Unterschiede ermittelt (vgl. Tab. 38).

Tab.38: Mittelwerte (AM) und Streuungen (s) der Zensuren-, Intelligenz- und Sozialschichtkennwerte für Schüler in Abhängigkeit davon, ob ihre Lehrer häufiger ($N_1 = 84$) oder seltener ($N_2 = 92$) loben

	Schüler ($N_1 = 84$) von Lehrern, die häufiger loben		Schüler ($N_2 = 92$) von Lehrern, die seltener loben		
	AM_1	s_1	AM_2	s_2	$AM_1 - AM_2$
Deutsch-schriftlich	3,036	0,78	3,141	0,74	-0,105
Rechtschreiben	3,452	1,37	3,511	1,21	-0,059
Mathematik-formal	2,833	0,99	2,935	0,89	-0,092
Sachrechnen	2,988	1,09	3,011	0,83	-0,023
Sachkunde	2,774	0,96	2,826	0,78	-0,052
PSB-Denkfähigkeit	37,202	8,13	35,728	8,95	1,474
PSB-Verbalität	30,060	7,47	29,761	7,74	0,299
Sozialschicht	3,583	0,84	3,413	0,94	0,170

6.2.6. Gesamtbetrachtung der Datenanalyse

Die Ergebnisse der vorliegenden Erkundungsanalyse sind in vielerlei Hinsicht stark widersprüchlich. Ausprägungen von Lehrervariablen in eine Richtung gehen z. T. mit Ausprägungen von Schülervariablen einher, die in verschiedene Richtungen weisen, und umgekehrt. Doch was den Zusammenhang zwischen dem Erfolgsmotiv der Schüler und bestimmten Lehrervariablen betrifft, zeigen sich einige bemerkenswerte Ergebnisse.

Die Erfolgszuversichtlichkeit der Schüler ist bei jenen Lehrern in der Tendenz höher, die vergleichsweise stärker betonen, soziale Benachteiligungen ausgleichen zu wollen, Disziplinanforderungen im Unterricht für unwichtiger halten und Schulleistungen häufiger mit "schulischen Faktoren" erklären (p von $< .05$ bis $< .11$). Das höhere Erfolgsmotiv dieser Schüler geht nicht mit deutlichen Attribuierungsvoreingenommenheiten einher. In allen drei Fällen glauben die Schüler jedoch zumindest tendenziell, häufiger vom Lehrer sanktioniert zu werden. Das gilt besonders für die Häufigkeit von Lob, vor allem bei jenen Lehrern, die soziale Benachteiligungen ausgleichen wollen ($p < .05$) und weniger Gehorsam und Disziplin erwarten ($p < .01$).

Diese Befunde geben uns Anlaß zu der Spekulation, daß die Erfolgs- und Lernmotivation von Grundschülern im Klassendurchschnitt dann gesteigert werden kann, wenn ein positives Klassenklima vorherrscht und dem Schüler größere Entfaltungsmöglichkeiten im Unterricht gegeben werden. Denn Lehrer, die vergleichsweise weniger Disziplin erwarten, geben an, ihre Schüler weniger zu tadeln ($p < .01$), und andererseits meinen Lehrer, die ihre Unterrichtsgestaltung ("schulische Faktoren") stärker für Schulleistungsverhalten verantwortlich machen, daß sie ihre Schüler häufiger loben ($p < .10$). Beide Ergebnisse deuten auf ein relativ positives Klassenklima. Auf eine starke individuelle Entfaltungsmöglichkeit der Schüler als Bedingung für die Förderung ihrer Erfolgsmotivation deuten die Ergebnisse, daß die individuelle Berücksichtigung der Schülerpersönlichkeit besonders für jene Lehrer wichtig ist, die relativ stark soziale Benachteiligungen ausgleichen wollen ($p < .01$) und Schulleistungen zu einem großen Teil über ihre eigene Unterrichtsgestaltung erklären ($p < .10$).

Die vorgenommene Gruppierung nach der relativen Häufigkeit von Lob und Tadel der Lehrer erbringt einen bemerkenswerten Befund. Zwar sind Schüler, deren Lehrer vergleichsweise mehr loben, nicht stärker erfolgsmotiviert, aber sie führen die allgemeinen Schulleistungen ($p < .01$) und ihre Mathematikleistungen ($p < .10$) stärker auf ihre gute stabile Anstrengung (Fleiß) zurück. Es ist denkbar, daß diese günstigen Ursachenerklärungen von Leistungsresultaten auf das allgemein positive affektive Klassenklima zurückgeführt werden können, da ihre Lehrer außerdem persönliche Kontakte zu den Schülern für relativ wichtig (p .05) und Disziplinanforderungen ($p < .10$) und eine störungsfreie Durchführung des Unterrichts ($p < .05$) für weniger wichtig halten.

Unter Berücksichtigung der genannten Einschränkungen, mit denen die Befunde dieser Erkundungsanalyse zu betrachten sind, läßt sich aus den vorliegenden Ergebnissen folgern, daß bei weiteren Analysen, die sich mit der Förderung der Lernmotivierung in der Lehrer-Schüler-Interaktion befassen, Variablen Aufmerksamkeit gewidmet werden sollte, die das emotionale Klassenklima und Sanktionsverhalten des Lehrers betreffen.

7. Zusammenfassung

Im Rahmen der vorliegenden Arbeit wurde der Zusammenhang zwischen Leistungsmotiv, Selbstrollenverständnis und Ursachenerklärungen von Schulleistungen bei Grundschullehrern untersucht und in Beziehung gesetzt zu Variablen der von ihnen unterrichteten Schüler.

Untersucht wurden 44 Lehrer und jeweils vier nach Zufall ausgewählte Schüler der von ihnen unterrichteten Grundschulklassen (N = 176). Bei den Lehrern wurden die Leistungsmotivation und das Selbstrollenverständnis sowie ihre Ursachenerklärungen für die Schulleistungen ihrer Schüler - allgemein und auf das Fach Mathematik bezogen - mit objektiven Fragebögen ermittelt. Bei ihren Schülern wurden analog die Leistungsmotivation und die Ursachenerklärungen für eigene Leistungsresultate sowie die angenommene Fremdattribuierung durch den Lehrer mit ähnlich konzipierten Verfahren erfaßt. Außerdem wurden auf seiten der Schüler Angst-, Intelligenz- und Anspruchsniveaukennwerte erhoben sowie Zensuren und Sozialschichtzugehörigkeit ermittelt.

Nach einer allgemeinen Diskussion der Relevanz attribuierungstheoretischer Überlegungen für die Lernmotivierung von Schülern innerhalb der Klassenzimmerinteraktion und nach Darstellung der Untersuchungsmethoden wurden die Daten in einzelnen Schritten analysiert, dargestellt und interpretiert, wobei der Reihenfolge nach folgende Ergebnisse ermittelt wurden:

1. a. Für Lehrer sind in ihren Ursachenerklärungen von Schülerleistungen die Kausalfaktoren Begabung, Anstrengung, Persönlichkeitsmerkmale und Milieu miteinander verknüpft (Korrelationen zwischen r = .23 und r = .48).

   b. Für Lehrer beeinflussen diese Kausalfaktoren in ungünstiger Weise die Schulleistungen der Schüler unterer Sozialschichten (Korrelation um r = -.20).

   c. Lehrer loben Schulleistungen besonders dann, wenn sie diese auf starke Anstrengung zurückführen (r = .32), und sie sind mit Schulleistungen sehr zufrieden, wenn sie diese auf gute Begabung (r = .75) und starke überdauernde Anstrengung zurückführen (r = .32).

2. a. Stärker erfolgsmotivierte Lehrer führen im Vergleich zu weniger erfolgsmotivierten Lehrern die Mathematikleistungen ihrer Schüler auf gute überdauernde Anstrengung ($p < .10$) zurück und tadeln ihre Schüler häufiger ($p < .001$).

3. a. Die Fremdbeurteilung und die wahrgenommene Fremdbeurteilung des Schülers durch den Lehrer stehen in keinem engen Zusammenhang, ausgenommen bei den Begabungsattribuierungen ($r = .41$ und $r = .44$). Keine Beziehungen bestehen hier ebenfalls bei der Einschätzung der Sanktionen.

   b. Die Fremdbeurteilung durch den Lehrer und die Selbstbeurteilung des Schülers stehen ebenfalls bis auf Begabungsattribuierungen ($r = .39$ und $r = .38$) in keinem deutlichen Zusammenhang.

   c. Zwischen wahrgenommener Fremdeinschätzung durch den Lehrer und der Selbstbeurteilung der Schüler bestehen für alle Variablen enge Beziehungen ($r = .51$ bis $r = .71$).

4. a. Die Leistungsmotivationskennwerte von Lehrern und Schülern stehen in keinem Zusammenhang. Zwischen Schülern, deren Lehrer unterschiedlich stark erfolgsmotiviert sind, lassen sich ebenfalls keine Kausalattribuierungsunterschiede nachweisen.

   b. In einer Erkundungsanalyse läßt sich eine tendenziell höhere Erfolgsmotivation für die Schüler aufzeigen, deren Lehrer angeben, relativ stark soziale Benachteiligungen ausgleichen zu wollen, Disziplinforderungen für relativ unwichtig halten und Schülerleistungen relativ stark über schulische Faktoren erklären.

Die vorgelegten Ergebnisse wurden besonders unter dem Aspekt diskutiert, inwieweit und wie die Lehrerpersönlichkeit die Schülerpersönlichkeit über vermittelnde Prozesse der Lehrer-Schüler-Interaktion beeinflussen kann, wobei motivanregende Bedingungen des Unterrichts berücksichtigt wurden.

Literaturliste

AIBAUER, R. B.: Die Lehrerpersönlichkeit in der Vorstellung des Schülers. Regensburg: Habil, 1954.

ALSCHULER, A., TABOR, D. & McINTIRE, J.: Teaching achievement motivation. Middletown, Conn.: Educational Ventures, 1970.

AMIDON, E. J. & HOUGH, J. B. (Hrsg.): Interaction analysis; Theory, research and application. Reading, Mass.: Addison-Wesley, 1967.

ANDERSON, H. H.: Domination and social integration in the behavior of kindergarten children and teachers. Genet. Psychol. Monographs, 1939, 21, 289 - 385.

ANDERSON, H. H. & BREWER, Helen, M.: Studies of teachers' classroom personalities. I. Dominative and socially integrative behavior of kindergarten teachers. Appl. Psychol. Monogr. , 1945, Nr. 6

ARONFREED, J.: Conduct and sience. The sozialisation of internal control of behavior. New York, London: Academic Press, 1968.

ATKINSON, W. An introduction to motivation. New York: van Nostrand, 1964.

ATKINSON, J. W. & LITWIN, G. H.: Achievement motive and test anxiety concieved as motive to approch success and motive to avoid failure. J. abnorm. soc. Psychol., 1960, 60, 52 - 63.

ATKINSON, J. W. & FEATHER, N. T. (Hrsg.): A theory of achievement motivation. New York : John Wiley & Sons, 1966.

AUSUBEL, D. P.: How reversible are the cognitive and motivational effects of cultural deprivation ? Urban Education, 1964, 16 - 38.

AZRIN, N. H. & LINDSLEY, O. R.: The reinforcement of cooperation between children. J. abnorm. soc. Psychol., 1956, 52, 100 - 102.

BAETHGE, M.: Abschied von Reformillusionen. Einige politökonomische Aspekte zum Ende der Bildungsreform in der BRD. In: betrifft erziehung, 1972, 11, 19 - 28.

BAKER, J. P. & CHRIST, J. L.: Lehrererwartungen- ein Literaturbericht. In: ELASHOFF, J. D. & SNOW, R. E. : Pygmalion auf dem Prüfstand. München: Kösel, 1972, 66 -84.

BANDURA, A.: Social learning through imitation. In: JONES, M. R. (Hrsg.): Nebraska symposium on motivation 1962. Lincoln: Univ. of Nebraska Press, 1962, 211 - 269.

BANDURA, A. & WALTERS, R. H.: Adolescent aggression. New York: Ronald, 1959.

BANDURA, A. & WALTERS, R. H.: Social learning and personality. New York: Holt, Rinehart and Winston, 1963.

BANDURA, A. & MISCHEL, W.: Modification of self-imposed delay of reward through exposure to life and symbolic models. J. Pers. soc. Psychol., 1965, 2, 698 - 705.

BEEZ, W. V.: Influence of biased psychological reports on teacher behavior in social settings. In: MILES, M. W. & CHARTERS, W. W.(Hrsg.): Learning in social settings. Boston: Allyn & Bacon, 1970.

BROPHY, J. E. & GOOD, Th. L.: Teachers' communication of differntial expressions for childrens' classroom performance: Some behavioral data. J. educ. Psychol., 1970, 61, 365 - 374.

BROPHY, J. E. & GOOD, Th. L.: Teacher - Student - relationships. Causes and consequences. New York: Holt, Rinehart & Winston Inc., 1974.

BROWN, P. & ELLIOTT, R.: Control of aggression in a nursery school. Journ. exper. Child Psychol., 1965, 2, 103 - 107.

CASTANEDA, A., McCANDLESS, B. R. & PALERMO, D. S: The childrens' form of the manifest anxiety scale. Child Developm., 1956, 27, 317 - 326.

CRONBACH, L. J.: Processes affecting scores on "understanding of others" an "assumed similarity". Psychol. Bull., 1955, 52, 177 - 193.

CRONBACH, L. J.: Essentials of psychological testing. New York: Evanston, 1960.

DeCHARMS, R.: Personal causation training in the schools. J. appl. soc. Psychol., 1972, 2, 95 -113.

EDWARDS, A. L.: Versuchsplanung in der psychologischen Forschung. Weinheim: Beltz, 1971.

ELASHOFF, J. D. & SNOW, E.: Pygmalion auf dem Prüfstand. München: Kösel, 1972.

EYFERTH, K.: Methoden zur Erfassung von Erziehungsstilen. In: HERRMANN, Th. (Hrsg.): Psychologie der Erziehungsstile. Göttingen: Hogrefe, 1966, 17 - 31.

FEND, H. Gesellschaftliche Bedingungen schulischer Sozialisation. Soziologie der Schule I. Weinheim: Beltz, 1974.

FRECH, E. G. & THOMAS, F. H.: The relation of achievement motivation to problem-solving effectiveness. J. abnorm. soc. Psychol., 1958, 56, 46 -48.

GAGE, N. L.: Paradigmen für die Erforschung des Lehrens. In: WEINERT, F. E. (Hrsg.): Pädagogische Psychologie. Köln: Kiepenheuer & Witsch, 1967, 70 - 101.

GÄRTNER-HARNACH, Viola: Angst und Leistung. Weinheim: Beltz, 1972.

GALLAGHER, J. J., NUTHALL, G. A. & ROSENSHINE, B.: Classroom observation. Chicago: Rand McNally, 1970.

GERNER, B.: Der Lehrer - Verhalten und Wirkung. Erträge der Forschung, Band 6. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 1972.

GOFFMAN, E.: Interaktion: Spaß am Spiel. Rollendistanz. München: Piper, 1973.

GRAUMANN, C. F.: Eigenschaften als Problem der Persönlichkeitsforschung. In: THOMAE, H. & LERSCH, Ph. (Hrsg.): Hdb. d. Psychol. Bd. IV. Persönlichkeitstheorie und Persönlichkeitsforschung. Göttingen: Hogrefe, 1960, 81 - 155.

GRELL, J.: Techniken des Lehrerverhaltens. Weinheim: Beltz, 1974.

GRESSER-SPITZMÜLLER, R.: Lehrerurteil und Bildungschancen. Weinheim: Beltz, 1973.

GRIMM, S.: Die Bildungsabstinenz der Arbeiter. München: Barth, 1966.

HARDLEY, T. S.: Feststellungen und Vorurteile in der Zensierung. In: INGENKAMP, K. (Hrsg.): Die Fragwürdigkeit der Zensurengebung. Weinheim: Beltz, 1972^{3}, 103 - 116.

HECKHAUSEN, H.: Hoffnung und Furcht in der Leistungsmotivation. Meisenheim/Glan: Hain, 1963.

HECKHAUSEN, H.: Förderung der Lernmotivierung und der intellektuellen Tüchtigkeit. In: ROTH, H. (Hrsg.): Begabung und Lernen. Stuttgart: Klett, 1968, 193 - 228.

HECKHAUSEN, H.: Pädagogische Aspekte der Motivationspsychologie. Vortrag - gehalten auf dem Mühlheimer Kongreß 1971. Referiert in: Die Realschule, 1971, 79, 327 - 330.

HECKHAUSEN, H.: Die Interaktion der Sozialisationsvariablen in der Genese des Leistungsmotivs. In: GRAUMANN, C. F. (Hrsg.): Hdb. d. Psychol. Bd. 7/2: Sozialpsychologie. Göttingen: Hogrefe, 1972, 955 - 1019.

HECKHAUSEN, H.: Anlage und Umwelt als Ursache von Intelligenzunterschieden. In: WEINERT, F. E., GRAUMANN, C. F., HECKHAUSEN, H. & HOFER, M. (Hrsg.): Funk-Kolleg Pädagogische Psychologie. Bd. 1. Frankfurt/M. : Fischer, 1974, 275 - 312. (a)

HECKHAUSEN, H.: Leistung und Chancengleichheit. Motivationsforschung Bd. 2. Göttingen: Hogrefe, 1974. (b)

HECKHAUSEN, H.: Lehrer- Schüler-Interaktion. In: WEINERT, F. E., GRAUMANN, C. F., HECKHAUSEN, H. & HOFER, M. (Hrsg.): Funk-Kolleg Pädagogische Psychologie. Bd. 1. Frankfurt/M.: Fischer, 1974, 547 - 573. (c)

HECKHAUSEN, H.: Intervening cognitions in motivation. In: BERLYNE, D. E. & MADSEN, K. B. (Hrsg.): Pleasure, reward, preference. New York: Academic Press, 1974, 217 - 242. (d)

HECKHAUSEN, H.: Bessere Lernmotivation und neue Lernziele. In: WEINERT, F. G. , GRAUMANN, C. F., HECKHAUSEN, H. & HOFER, M. (Hrsg.): Funk-Kolleg Pädagogische Psychologie. Bd. 1. Frankfurt/M.: Fischer, 1974, 575 - 601. (e)

HECKHAUSEN, H. & WEINER, B.: The emergence of a cognitive psychology of motivation. In: DODWELL, C. P. (Hrsg.): New horizens in psychology. Harmondworth: Penguin, 1972, 126 - 147.

HEIDER, F.: The psychology of interpersonal relations. New York: Wiley, 1958.

HERRMANN, Th. (Hrsg.): Psachologie der Erziehungsstile. Göttingen: Hogrefe, 1966.

HEYER, P. & VOIGT, E.: Differenzierung in der Grundschule. In: betrifft: erziehung: Thema: Grundschule. Weinheim: Beltz, 1974, 41 - 52.

HÖHN, Elfriede: Der schlechte Schüler. Sozialpsychologische Untersuchungen über das Bild des Schulversagers. München: Piper, 1967.

HOFER, M.: Die Schülerpersönlichkeit im Urteil des Lehrers. Weinheim: Beltz, 1969.

HORN, W.: Prüfsystem für Schul - und Bildungsberatung (P - S - B). Göttimgem: Hogrefe, 1969.

HORN, R. & STARK, G.: Chancengleichheit durch Leistungskurse ? betrifft: erziehung, 1972, 5, Heft 3, 44 - 46.

HORNER, M.: Towards an understanding of achievement-related conflicts in women. Journal of Social Issnes, 1972, 28, 157 - 175.

HORST, P.: Messung und Vorhersage. Weinheim: Beltz, 1971.

HUNT, J. McV.: Intrinsic motivation and its role in psychological developement. In: LEVINE, D. (Hrsg.): Nebraska Symposion on motivation. Lincoln: Univ. Nebraska Press, 1965, 189-282.

HURRELMANN, K. (Hrsg.): Soziolgie der Erziehung. Weinheim: Beltz, 1974.

INGENKAMP, K. (Hrsg.): Die Fragwürdigkeit der Zensurengebung. Weinheim: Beltz, 1972[3].

JENCKS, C.: Chancengleichheit. Reinbek: Rowohlt, 1973.

JOHNSON, M. W.: The influence of verbal directions on behavior. Child Developement, 1935, 6, 196 - 204.

JONES, E. E., ROCK, L., SHAVER, K. G. GOETHALS, G. R. & WARD, L. M.: Patterns of performance and ability attribution: An unexpected primary effect. J. Pers. soc. Psychol., 1968, 10, 317 - 340.

JONES, E. E. & NISBETT, R. E.: The actor and the observer: Divergent perceptions of the causes of behavior. New York: General Learning Press, 1971.

KANFER, F. H.: Self-regulation: Research, issues, and speculations. In: NEURINGER, C. & MICHAEL, J. L. (Hrsg.): Behavior modification in clinical psychology. New York: Appleton - Century - Crofts, 1970, 178 - 220.

KANFER, F. H. : Die Aufrechterhaltung des Verhaltens durch selbsterzeugte Stimuli und Verstärkung. In: HARTIG, Monika (Hrsg.): Ein kritischer Überblick über lerntheoretische und verhaltenstherapeutische Ansätze. München: Urban & Schwarzenberg, 1973, 77 - 98.

KANFER, F. H. & KAROLY, P.: Self-regulation and its clinical application: Some recent considerations. In: JOHNSON, R. C., DOKECKI, P. R. & MOWRER, O. H. (Hrsg.): Conscience and social reality: Theory and Research in Behavioral Science. New York: Holt, Rinehart & Winston, 1971.

KELLY, H. H.: The process of causal attribution. American Psychologist, 1973, 28, 107 - 128.

KERSCHENSTEINER, G.: Die Seele des Erziehers und das Problem der Lehrerbildung. Leipzig: Teubner, 1921.

KIRSTEN, R. E.: Lehrerverhalten. Stuttgart: Klett, 1973.

KLEINING, G. & MOORE, H.: Soziale Selbsteinstufung (SSE). Ein Instrument zur Messung sozialer Schichten. Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, 1968, 20, (3), 503 - 552.

KOLB, D. A.: Achievement motivation training for underachieving high-school boys. J. Pers. soc. Psychol., 1965, 2, 783 - 792.

KOSSAKOWSKI, A. & OTTO, K. (Hrsg.): Psychologische Untersuchungen zur Entwicklung sozialistischer Persönlichkeiten. Berlin: Volk und Wissen, 1971.

KRAPPMANN, L.: Neuere Rollenkonzepte als Erklärungsmöglichkeiten für Sozialisationsprozesse. betrifft: erziehung, 1971, 3, 27 - 34.

KRÜGER, G.: Die Lehrerpersönlichkeit im Urteil der Schüler. Wege zu n. Erz., 1950, 7, 1 - 5 und 1950, 9, 22 - 24.

KUKLA, A.: Attribution determinants of achievement-related behavior. J. Pers. soc. Psychol., 1972, 21, 166 - 174.

KUN, A. & WEINER, B.: Necessary versus sufficient causal schemata for success and failure. J. Res. in Pers., 1973, 7, 197 - 207.

LANZETTA, J. T. & HANNAH, T. E.: Reinforcing behavior of "naive" trainers. J. Pers. soc. Psychol., 1969, 11, 245 - 252.

LATSCHA, F.: Der Einfluß des Primarlehrers. In: HESS, F., LATSCHA, F. & SCHNEIDER, W. (Hrsg.): Die Ungleichheit der Bildungschancen. Freiburg: Walter, 1966.

LEWIN, K., LIPPIT, R. & WHITE, R. K.: Patterns of aggressive behavior in experimental created social climates. J. soc. Psychol., 1939, 10, 271 - 299.

Lexikon der Sozilogie. Köln & Opladen: Westdeutscher Verlag, 1973.

LINDGREN, H. C.: Educational psychology in the classroom. New York: Wiley, 1962^{2}.

LUHMANN, N.: Gesellschaftliche Organisation. In: ELLWEIN, T. (Hrsg.): Erziehungswissenschaftliches Handbuch. Berlin: Rembrandt, 1969, 387 - 407.

MANN, R. et al.: The college classroom. Conflict, change and learning. New York: Wiley, 1970.

MARX, K. Das Kapital. Kritik der politischen Ökonomie. Hrsg. vom Institut für Marxismus-Leninismus beim ZK der SED. Berlin: Dietz, 1966. (Originalausgabe 1867).

McKEACHIE, W. J.: Motivation, teaching methods, and college learning. In: JONES, M. R. (Hrsg.): Nebraska symposion on motivation 1961. Lincoln: Univ. of Nebraska Press, 1961, 111 - 142.

McKEACHIE, W. J.: Research on teaching at the college and university level. In: GAGE, N. L. (Hrsg.): Handbook of research on teaching. Chicago: Rand McNally, 1967, 1118 - 1172.

McKEACHIE, W. J. & Yi - GUANG, Z., MILHOLLAND, J. & ISAACSON, R.: Student affiliation motives, teacher warmth, and academic achievement. J. Pers. soc. Psychol., 1966, 4, 457 - 461.

MEAD, G. H.: Geist, Identität und Gesellschaft. Frankfurt/M.: Suhrkamp, 1968. (Originalausgabe 1934).

MEDLEY, D. M. & MITZEL, H. E.: Some behavioral correlates of teacher effectiveness. J. educ. Psychol., 1959, 50, 239 - 246.

MEICHENBAUM, D. H. , BOWERS, K, S. & ROSS, R. R.: A behavioral analysis of teacher expectancy effect. J. Pers. soc. Psychol., 1969, 13, 306 -316.

MEYER, W.-U.: Anspruchsniveau und erlebte Selbstverantwortlichkeit für Erfolg und Mißerfolg. Psychol. Beitr., 1969, 11, 328 - 348.

MEYER, W.-U.: Leistungsmotiv und Ursachenerklärung von Erfolg und Mißerfolg. Stuttgart: Klett, 1973.

MEYER, W.-U. & BUTZKAMM, A.: Ursachenerklärungen von Rechennoten: I. Lehrerattribuierungen. Z. f. Entw. und Päd. Psychol., 1975, Bd. 7, Heft 1, 53 - 66.

MOLLENHAUER, K.: Sozialisation und Schulerfolg. In: ROTH, H. (Hrsg.): Begabung und Lernen. Stuttgart: Klett, 1968, 269 - 296.

MÜLLER-PETERSEN, E.: Die erziehungswissenschaftlichen Aufnahmen als Grundlage der Pädagogischen Tatsachenforschung. Päd. Rundschau, 1950, 10, 447 - 453.

NEWCOMB, T.: An experiment designed to test the validity of a rating technique. J. educ. Psychol., 1931, 22, 279 - 289.

NICKEL, H.: Probleme und Schwierigkeiten der Verwirklichung eines nichtautoritären Lehrerverhaltens. In: NICKEL, H. & LANGHORST, E. (Hrsg.): Brennpunkte der Pädagogischen Psychologie. Bern: Huber, 1973, 103 - 122.

NICKEL, H., SCHLÜTER, P. & FENNER, H.-J.: Angstwerte, Intelligenztest- und Schulleistungen sowie der Einfluß der Lehrerpersönlichkeit bei Schülern verschiedener Schularten. Psychol. in Erzieh. u. Unterr., 1973, 20, 1 - 13.

NICKEL, H. & FENNER, H.-J.: Direkte und indirekte Lenkung im Unterricht in Abhängigkeit von fachspezifischen und methodisch-didaktischen Variablen sowie Alter und Geschlecht des Lehrers. Zschr. Entw. Psychol. u. Erz. Psychol., 1974, 6,

NIEMANN, H. J.: Der Lehrer und sein Beruf. Dimensionsanalytische Einstellungsuntersuchung. Weinheim: Beltz, 1970.

OEVERMANN, U.: Soziale Schichtung und Begabung. Z. Pädag., 1966, Beiheft 6, 166 - 187.

OFFE, C.: Strukturprobleme des kapitalistischen Staates. Frankfurt/M.: Suhrkamp, 1972.

O'LEARY, K. D. & BECKER, W. C.: Behavior modification of an adjustment class: A token reinforcement program. Except. Children, 1967, 33, 637 - 642.

PARSONS, T.: The social system. New York: The Free Press, 1951. Neuausgabe 1964.

PETERS, O.: Soziale Interaktion in der Schulklasse. In: INGENKAMP, K. (Hrsg.): Handbuch der Unterrichtsforschung, Bd. II, 1972, 1801 - 1980.

POSTMAN, N. & WEINGARTNER, Ch.: Die Schule als kritische Anstalt. Frankfurt/M.: März, 1969.

PREUß, O.: Soziale Herkunft und die Ungleichheit der Bildungschancen. Weinheim: Beltz, 1970.

RANK, Th.: Schulleistung und Persönlichkeit. In: HAGEN, W. & THOMAE, H. (Hrsg.): Wissenschaftliche Jugendkunde, Heft 4. München: Barth, 1962.

RHEINBERG, F.: Zeitstabiltität und Steuerbarkeit von Ursachen schulischer Leistung aus der Sicht des Lehrers. Zsch. f. Ent. Psychol. u. Päd. Psychol., 1975, 7, (Heft 3), 180 - 194.

RIST, R. C.: Students social class and teacher expectations.: The self-fulfilling prophecy in ghetto education. Harvard Educational Review, 1970, 40, 411 - 451.

ROGERS, C. R.: Counceling and psychotherapy. Boston: Houghton Mifflin, 1942.

ROGERS, C. R.: Client-centerded therapy. Boston: Mifflin, 1951.

ROGERS, C. R.: The faciliation of significant learning. In: SPRINTHALL, R. C. & SPRINTHALL, N. A. (Hrsg.): Educational psychology. New York: van Nostrand, 1969, 172 - 182.

ROLFF, H.-G.: Sozialisation und Auslese durch die Schule. Heidelberg: Quelle & Meyer, 1967.

ROSENTHAL, R. & JACOBSEN, Leonore: Pygmalion in the classroom. New York: Holt, Rinehart & Winston, 1968.

ROTH, H. (Hrsg.): Begabung und Lernen. Gutacheten und Studien der Bildungskommission des Deutschen Bildungsrates, Bd. 4. Stuttgart: Klett, 1968.

ROTH, H.: Erziehung als Umgang mit der Angst. Die Deutsche Schule, 1969, 61, 190 - 196.

ROTHBART, M., DALFEN, S. & BARRETT, R.: Effects of teachers expectancy on student-teacher interaction. J. educ. Psychol., 1971, 62, 49 - 54.

RUBOVITZ, P. C. & MAEHR, M. L.: Pygmalion analysed: Toward an explanation of the Rosenthal-Jacobsen findings. J. Pers. soc. Psychol., 1971, 19, 197 - 203.

RYANS, D. G.: Characteristics of teachers. Washington: American Council on Education, 1960.

RYANS, D. G.: Some relationships between pupil behavior and certain teacher characteristics. J. educ. Psychol., 1961, 52, 82 - 90. (a)

RYANS, D. G.: Two validated teacher characteristics as correlates of teacher-assigned pupil behavior. J. educ. Psychol., 1961, 52, 91 - 97. (b)

SARI, J.: Lernversuche [Deutsch]. 2. Aufl. Leipzig und Berlin, Reihe von Monographien. Berlin: Springer, 1914[4].

SARASON, S. B., DAVIDSON, K. S., LIGHTHALL, F. F. & WAITE, R. R.: A test anxiety scale for children. Child Develop., 1958, 29, 105 - 113.

SARASON, I. G.: Empirical findings and theoretical problems in the use of anxiety scales. Psychol. Bull., 1960, 57, 403 - 415.

SCHOEN, M.: Experimentelle Methoden für das Verhalten Schwacher. New York: Macmillan-Hill, 1936.

SCHOEN, A. E. & KOHN, L. G.: Permissiveness, permission and aggression: The effect of prevalence of aggression on aggression in children's play. Child Develop., 1959, 30, 131 - 141.

SIMON, W. E.: Regressive effects in the scoring of vocabulary items: A study of score gain. Journal of Educational Measurement, 1969, 6, 159 - 164.

SIMONS, H.: Intelligenz und Lernschwierigkeiten bei Kindern - und Anregungsmöglichkeiten auf der Unterstufe der Grundschule. In: NICKEL, H. & LUKESCH, H. (Hrsg.): Brennpunkte der Pädagogischen Psychologie. Stuttgart, Klett, 1972, 260 - 275.

SOLOMON, L., KOPPENAAL, L. & BRUCK, M.: Lehrerverhalten und Lernerfolg. Journal of Educational Psychology, 1964, 55, 23 - 30.

SPENCE, K. W.: Behavior theory and conditioning. New Haven: Yale Univ. Press, 1956.

SPRANGER, E.: Lebensformen. Halle: Niemeyer, 1921[2].

SCHERER, J.: Änderungen von Lehrerattribuierungen und deren Auswirkungen auf Leistungsverhalten und Persönlichkeitsmerkmale von Schülern. Unveröff. Dipl.-Arbeit, Psychol. Institut, Ruhr-Univ., Bochum 1972.

SCHERER, J.: Selbstbild und Schulleistungen. Eine Untersuchung über den Zusammenhang zwischen Schülerpersönlichkeit und Zensuren, Differnzierungsmaßnahmen sowie erwartungswidrigen Schulleistungen von Gesamtschülern. Unveröff. Dissertation, Pädagogische Hochschule Ruhr, Dortmund 1975.

SCHERER, J. & SCHLIEP, Monika: Persönlichkeitsmerkmale und Leistungsverhalten bei gleichaltrigen Haupt- und Sonderschülern des 5. Schuljahres. Psychol. in Erzieh. u. Unterr., 1974, 21, 81 - 90.

SCHERER, J. & SCHLIEP, Monika: Zur Förderung der Lernmotivierung lernschwacher Schüler in der Grundschule. Sonderpädagogik, 1975, 5, 49 - 56.

SCHMALT, H. D.: Entwicklung und Validierung einer neuen Technik zur Messung verschiedener Aspekte des Leistungsmotivs - das LM-Gitter. Unveröff. Dissertation, Psychol. Institut, Ruhr-Univ., Bochum 1973. (a)

SCHMALT, H. D.: Die Gitter-Technik - ein objektives Verfahren zur Messung des Leistungsmotivs bei Kindern. Zsch. f. Entw. Psychol. u. Päd. Psychol., 1973, 5, 231 - 252. (b)

SCHMALT, H. D.: Selbständigkeitserziehung und verschiedene Aspekte des Leistungsmotivs. Zsch. f. Entw. Psychol. u. Päd. Psychol., 1975, 7, 24 - 37.

SCHNEIDER, K.: Motivation und Erfolgsrisiko. Göttingen: Hogrefe, 1973.

SCHULLER, A. D.: Lehrerrolle im Wandel. Bericht über die Konferenz vom 28. 10. - 1. 11. 1968 in Berlin. Weinheim: Beltz, 1971.

Statistisches Landesamt NRW (Hrsg.): Beiträge zur Statistik des Landes NRW. Das Bildungswesen in NRW 1972. Teil 1: Allgemeinbildende Schulen. Düsseldorf 1973.

STROBEL, H. A.: Lernmotivierung und Verursachungserlebnisse im Rechenunterricht der Schule für Lernbehinderte. Z. f. Heilpäd., 1975, 26, Heft 6, 318 - 329.

TAUSCH, A.: Empirische Untersuchungen über das Verhalten von Lehrern in erziehungsschwierigen Situationen. Z. exper. angew. Psychol., 1958, 1, 127 - 163.

TAUSCH, A.: Experimentelle Untersuchungen über die Wirkung verschiedener Erziehungshaltungen im Erlebnis von Kindern. Z. exper. angew. Psychol., 1960, 7, 472 - 492.

TAUSCH, R. & TAUSCH, A.: Erziehungspsychologie. Göttingen: Hogrefe, 1971^{6}

TAUSCH, A., BARTHEL, A., FITTKAU, B., LANGER, I. & THEUNISSEN, R.: Die Auswirkung ermutigender Lehreräußerungen auf die Leichtathletikleistungen von Schülern. Zsch. f. Entw. u. Päd. Psychol., 1969, 1, 241 - 248.

TENT, L.: Brauchen wir eine axiomatische Theorie der sozialen Interaktion ? In: HERRMANN, Th. (Hrsg.): Psychologie der Erziehungsstile. Göttingen: Hogrefe, 1966, 212 - 220.

THOMAS, F. H.: Visualisation, experience, and motivation as related to feedback in problem solving. Amer. Psychol., 1956, 11, 444 (Abstract).

THORNDIKE, E. L.: A constant error in psychological rating. J. appl. Psychol, 1920, 4, 25 - 29.

ULICH, D. & MERTENS, W.: Urteile über Schüler. Zur Sozialpsychologie pädagogischer Diagnostik. Weinheim: Beltz, 1974^{2}.

UNDEUTSCH, U.: Zum Problem der begabungsgerechten Auslese beim Eintritt in die höhere Schule und während der Schulzeit. In: ROTH, H. (Hrsg.): Begabung und Lernen. Stuttgart: Klett, 1968, 377 - 405.

WASNA, Maria: Motivation, Intelligenz und Lernerfolg. München: Kösel, 1972.

WEBER, E.: Erziehungsstile. Lehrbuch für Studierende der Pädagogik. Donauwörth: Auer, 1971[2].

WEINER, B.: Theories of motivation. Chicago: Markhom, 1972.

WEINER, B. & KUKLA, A.: An attributional analysis of achievement motivation. J. Pers. soc. Psychol., 1970, 15, 1 - 20.

WEINER, B. & POTEPAN, P. A.: Personality characteristics and affective reactions towards exams of superior and failing college students. J. educ. Psychol., 1970, 61, 144 - 151.

WEINER, B., FREEZE, I, KUKLA, A., REED, L., REST, S. & ROSENBAUM, R. M.: Perceiving the causes of success and failure. New York: General Learning Press, 1971.

WEINERT, F. E.: Schule und Beruf als Sozialisationsbedingung. In: GRAUMANN, C. F.: Handbuch der Psychologie. Bd. 7/2: Sozialpsychologie. Göttimgem: Hogrefe, 1972, 825 - 885.

WEINERT, F. E.: Die Schule als Sozialisationsbedingung. In: WEINERT, F. E., GRAUMANN, C. F., HECKHAUSEN, H. & HOFER, M. (Hrsg.): Funk-Kolleg. Pädagogische Psychologie. Bd. 1. Frankfurt/M.: Fischer, 1974, 419 - 447.

WIECZERKOWSKI, W.: Einige Merkmale des sprachlichen Verhaltens von Lehrern und Schülern im Unterricht. Z. exper. angew. Psychol., 1965, 12, 502 - 520.

WIECZERKOWSKI, W.: Merkmalszusammenhänge in der sprachlichen Kommunikation von Lehrern und Schülern im Unterricht. Zsch. f. Entw. u. Päd. Psychol., 1969, 2, 129 - 137.

WIECZERKOWSKI, W., BASTINE, R., FITTKAU, B., NICKEL, H., TAUSCH, R. & TEWES, U.: Verminderung von Angst und Neurotizismus bei Schülern durch positive Bekräftigung von Lehrern im Schulunterricht. Zsch. f. Entw. u. Päd. Psychol., 1969, 1, 3 - 12.

WINNEFELD, F.: Pädagogischer Kontakt und Pädagogisches Feld. Schule u. Psychol., Beiheft 7. München: Reinhardt, 1957.

WRIGHT, C. F. & NUTHALL, G.: Relationship between teacher behaviors and pupil achievement in three elementary science lessons. American Educational Research Journal, 1970, 7, 477 - 493.

ZEIHER, Helga: Gymnasiallehrer und Reformen. Eine empirische Untersuchung über Einstellungen zu Schule und Unterricht. Stuttgart: Klett, 1973.

ANHANG

Verzeichnis der Grundschulen, die an der Untersuchung teilnahmen

Aplerbecker	-Grundschule	5 Klassen
Brechtener	-Grundschule	5 Klassen
Emschertal	-Grundschule	2 Klassen
Herder	-Grundschule	4 Klassen
Kautsky	-Grundschule	8 Klassen
Kreuz	-Grundschule	3 Klassen
Landgrafen	-Grundschule	1 Klasse
Langeloh	-Grundschule	3 Klassen
Nordmarkt	-Grundschule	4 Klassen
Schopenhauer	-Grundschule	4 Klassen
Suitbertus	-Grundschule	2 Klassen
Westhausener	-Grundschule	6 Klassen
Osterfeld	-Grundschule	2 Klassen

7. Beim Unterrichten

(a) Sich nicht einsetzen .....
(b) Erfolgreich auf ein Ziel zustreben .....
(c) An mangelnde spezielle Fähigkeiten denken .....
(d) Sich nicht angeregt fühlen .....
(e) Länger als andere an schwierigen Aufgaben sitzen .....
(f) Hier schwierige Aufgaben bevorzugen .....
(g) Mit dem Erreichten zufrieden sein .....
(h) Ein Ziel aufgeben, wenn es sein muß .....
(i) Sich entspannt fühlen .....
(k) Von sich selbst am meisten verlangen .....
(l) Hier könnte leicht einmal etwas mißlingen .....
(m) Möglicherweise sein Ziel verfehlen .....
(n) Dabei ermüden .....
(o) Sich behaglich fühlen .....
(p) Schwierige Aufgaben lieber nicht sofort in Angriff nehmen .....
(q) Frühzeitig ein Ziel vor Augen haben .....
(r) Im Zweifelsfall lieber einmal Hilfe in Anspruch nehmen .....
(s) Lieber einmal ausspannen .....
(t) Sich hierbei den Erfolg zutrauen .....
(u) Wenig Freude daran haben .....
(v) Hierbei Hindernisse befürchten .....
(w) Sich nicht verpflichtet fühlen .....
(x) Glauben, daß etwas gelungen ist .....
(y) Hier lieber ganz sicher gehen .....

Schule:.....

LF (1) - SRV

Sicher ist Ihnen aufgrund von Beobachtungen aufgefallen, daß Menschen, die denselben Beruf ausüben, durchaus unterschiedliche Meinungen und Vorstellungen von ihrem Beruf haben.
Fachliteratur und Beobachtungen legen es nun nahe anzunehmen, daß auch Lehrer (-innen) an Grundschulen verschiedene Auffassungen darüber haben, was die wichtigsten Aufgaben und Ziele ihrer beruflichen Tätigkeit sind oder sein sollten.
Um diese Annahme zu überprüfen, haben wir zehn Aussagen formuliert über mögliche Aufgaben und Ziele des Berufs als Grundschullehrer (-in). Würden Sie bitte in den unten stehenden Skalen ankreuzen, wie wichtig Ihrer Meinung nach die einzelnen Aussagen fur den Beruf des Lehrers (der Lehrerin) sind.
Die Zahl 7 der Skala bedeutet dabei: sehr wichtig, die Zahl 1 der Skala bedeutet: unwichtig. Die Zahlen 2 - 6 sind als Abstufungen zwischen den Extremwerten zu verstehen.

Persönliche Daten

Geschlecht		Alter		Dienstjahre	
1	männlich	1	20 - 30	1	weniger als 5
2	weiblich	2	30 - 40	2	5 - 10
		3	40 - 50	3	10- 20
		4	über 50 Jahre	4	über 20 Dienstjahre

1. Lehrer (-innen) sollen hauptsächlich Fertigkeiten, Kenntnisse und umfangreiches Wissen vermitteln.

7 - 6 - 5 - 4 - 3 - 2 - 1
sehr wichtig ... unwichtig

2. Lehrer (-innen) sollen vor allem bemüht sein, Kindern Gehorsam und diszipliniertes Verhalten beizubringen.

7 - 6 - 5 - 4 - 3 - 2 - 1
sehr wichtig ... unwichtig

3. Lehrer (-innen) sollen besonders gesellschaftlich anerkannte soziale und kulturelle Normen und Werte an die Schüler weitergeben.

7 - 6 - 5 - 4 - 3 - 2 - 1
sehr wichtig ... unwichtig

4. Lehrer (-innen) sollen sich besonders um die Organisation und die störungsfreie Durchführung des Unterrichts kümmern.

7 - 6 - 5 - 4 - 3 - 2 - 1
sehr wichtig ... unwichtig

5. Lehrer (-innen) sollen vor allem bemüht sein, der Persönlichkeit des einzelnen Schülers und seinen individuellen Interessen gerecht zu werden.

7 - 6 - 5 - 4 - 3 - 2 - 1
sehr wichtig ... unwichtig

6. Lehrer (-innen) sollen hauptsächlich Vorbild für ihre Schüler sein.

7 - 6 - 5 - 4 - 3 - 2 - 1
sehr wichtig ... unwichtig

7. Lehrer (-innen) sollen nicht nur Amtsperson sein, sondern sich auch in der Schule naturlich verhalten (ähnlich wie in der Familie oder im Freundeskreis).

7 - 6 - 5 - 4 - 3 - 2 - 1
sehr wichtig ... unwichtig

8. Lehrer (-innen) sollen in erster Linie persönliche Kontakte zu ihren Schülern aufbauen und stärken.

7 - 6 - 5 - 4 - 3 - 2 - 1
sehr wichtig ... unwichtig

9. Lehrer (-innen) sollen das Wichtigste darin sehen, soziale Benachteiligungen (ungünstiges häusliches Milieu) auszugleichen.

7 - 6 - 5 - 4 - 3 - 2 - 1
sehr wichtig ... unwichtig

10. Lehrer (-innen) sollen sich auch über den Schulrahmen hinaus dafür einsetzen, daß die Klassenfrequenzen reduziert werden, wenn sie meinen, daß man in kleinen Klassen besser unterrichten und lernen kann.

7 - 6 - 5 - 4 - 3 - 2 - 1
sehr wichtig ... unwichtig

Würden Sie bitte zum Schluß die zehn vorgegebenen Aussagen der Wichtigkeit nach, die Sie ihnen beimessen, ordnen. Um das Verfahren zeitlich für Sie zu verkürzen, haben wir die zehn Aussagen stichpunktartig in der in dem Fragebogen erschienenen Reihenfolge neben die leerstehenden Kästchen geschrieben. Würden Sie bitte die Aussagen in der Weise ordnen, daß 1 die wichtigste und 10 die unwichtigste Aussage Ihrer Meinung nach ist.

☐ 1. Kenntnisse, Wissen

☐ 2. Gehorsam, Disziplin

☐ 3. Soziale und kulturelle Werte

☐ 4.Organisation, reibungslose Durchführung

☐ 5. Persönlichkeit des Schülers

☐ 6. Vorbild

☐ 7. Lehrer als Privatperson

☐ 8. Persönliche Kontakte des Lehrers zu den Schülern

☐ 9. Soziale Benachteiligungen ausgleichen

☐ 10. Klassenfrequenz reduzieren

Schule: .....

LF (2) - KA

Die einzelnen Schüler einer Klasse zeigen sehr unterschiedliche Schulleistungen. Die meisten Lehrer (-innen) kennen nicht nur die Schulleistungen der Schüler ihrer Klasse, sondern haben auch Vorstellungen darüber, wovon die erbrachten Schulleistungen abhängen. So können Schulleistungen auf gute oder mangelnde Begabung, Anstrengung, Fleiß, günstige oder ungünstige häusliche Bedingungen usw. zurückgeführt werden.
Würden Sie bitte für die ausgewählten Schüler ihrer Klasse Schätzurteile bezüglich der oben genannten Faktoren abgeben. Markieren Sie bitte in den Rastern, wie stark die allgemeinen Schulleistungen der aufgeführten Schüler Ihrer Meinung nach von den genannten Ursachenfaktoren abhängen.
Die waagerecht eingetragenen Zahlen sollen dabei den jeweils unterschiedlichen Abhängigkeitsgrad kennzeichnen. Die Zahl 9 bedeutet dabei: sehr stark von guter Begabung abhängig, die Zahl 1 bedeutet verbal, daß die Schulleistungen sehr stark von mangelnder Begabung Ihrer Meinung nach abhängen. Die Zahlen 2 - 8 bedeuten Abstufungen zwischen den Extremwerten.

1. Wie stark hängen Ihrer Meinung nach die Schulleistungen der Schüler von ihrer guten oder mangelnden Begabung ab ?

Name des Schülers	gute Begabung 9	8	7	6	5	4	3	2	mangelnde Begabung 1

2. Wie sehr hängen Ihrer Meinung nach die Schulleistungen der Schüler von ihrer starken oder mangelnden Anstrengung (Fleiß) ab ?

Name des Schülers	starke Anstrengung 9	8	7	6	5	4	3	2	mangelnde Anstrengung 1

3. Wie stark hängen Ihrer Meinung nach die Schulleistungen der Schüler von günstigen oder ungünstigen Einflussen ihres Elternhauses ab ?

Name des Schülers	günstiges Milieu 9	8	7	6	5	4	3	2	ungünstiges Milieu 1

4. Wie stark hängen Ihrer Meinung nach die Schulleistungen der Schüler von anderen Eigenschaften außer Begabung und Fleiß ab, die die Schulleistunge positiv oder negativ beeinflussen können wie z. B. Ängstlichkeit, Aggressivität, Kontaktfreude, Lebhaftigkeit usw. ?

Name des Schülers	positiver Einfluß 9	8	7	6	5	4	3	2	negativer Einfluß 1

Bei den folgenden beiden Skalen bedeutet 7 eine starke und 1 keine Abhängigkeit der Schulleistungen von den genannten Ursachenfaktoren. Die Zahlen 2 - 6 beuten Abstufungen zwischen den Extremwerten.

5. Wie stark hängen Ihrer Meinung nach die Schulleistungen der Schüler von schulischen Faktoren (Klassenklima, Unterrichtsgestaltung) ab ?

Name des Schülers	sehr stark 7	6	5	4	3	2	gar nicht 1

Schule: .....

LF (3) -KA (M)

Würden Sie in dem vorliegenden Fragebogen bitte Schätzurteile darüber abgeben, auf welche Faktoren Sie die Mathematikleistungen der ausgewählten Schüler während des letzten Halbjahres zurückführen.

1. Wie sehr hängen Ihrer Meinung nach die Mathematikleistungen der Schüler von ihrer guten oder mangelnden Begabung ab ?

	gute Begabung								mangelnde Begabung
Name des Schülers	9	8	7	6	5	4	3	2	1

2. Wie sehr hängen Ihrer Meinung nach die Mathematikleistungen der Schüler von ihrer überdauernden starken oder schwachen Anstrengung (Fleiß) ab ?

	starke Anstrengung								mangelnde Anstrengung
Name des Schülers	9	8	7	6	5	4	3	2	1

3. Wie sehr hängen Ihrer Meinung nach die Mathematikleistungen der Schüler von kurzzeitig r starker oder schwacher Anstrengung (bei bestimmten Interessengebieten, kurz vor Zeugnissen usw.) ab ?

Name des Schülers	starke Anstrengung 9	8	7	6	5	4	3	2	schwache Anstrengung 1

4. Wie stark hängen Ihrer Meinung nach die Mathematikleistungen der Schüler von anderen Eigenschaften außer Begabung und Fleiß ab, die die Schulleistungen positiv oder negativ beeinflussen können wie z. B. Ängstlichkeit, Aggressivität, Kontaktfreude usw. ?

Name des Schülers	positiver Einfluß 9	8	7	6	5	4	3	2	negativer Einfluß 1

5. Wie stark hängen Ihrer Meinung nach die Mathematikleistungen der Schüler von günstigen oder ungünstigen Einflüssen des Elternhauses ab ?

Name des Schülers	günstiges Milieu 9	8	7	6	5	4	3	2	ungünstiges Milieu 1

6. Wie stark hängen Ihrer Meinung nach die Mathematikleistungen der Schüler von schulischen Faktoren (Klassenklima, Unterrichtsgestaltung) ab ?

Name des Schülers	sehr stark 7	6	5	4	3	2	gar nicht 1

7. Wie zufrieden sind Sie mit den Mathematikleistungen der Schüler ?

Name des Schülers	sehr zufrieden 7	6	5	4	3	2	unzufrieden 1

8. Wie gut arbeiten die Schüler im Mathematikunterricht mit ?

Name des Schülers	sehr gut 7	6	5	4	3	2	schlecht 1

9. Wie häufig haben Sie die Schüler im Mathematikunterricht gelobt ?

Name des Schülers	sehr häufig 7	6	5	4	3	2	sehr selten 1

10. Wie häufig haben Sie die Schüler im Mathematikunterricht getadelt ?

Name des Schülers	sehr häufig 7	6	5	4	3	2	sehr selten 1

11. Wie häufig haben Sie die Schüler im Mathematikunterricht drangenommen ?

Name des Schülers	sehr häufig 7	6	5	4	3	2	sehr selten 1

Er fühlt sich wohl dabei.	
Er denkt: "Wenn das schwierig ist, mache ich lieber ein anderes mal weiter."	
Er glaubt, daß er das schaffen wird.	
Er denkt: "Ich bin stolz auf mich, weil ich das kann."	
Er denkt: "Ob auch nichts falsch ist?"	
Er ist unzufrieden mit dem, was er kann.	
Er wird dabei müde.	
Er denkt: "Ich frage lieber jemanden ob er mir helfen kann."	
Er denkt: "Ich will das einmal können."	
Er glaubt, daß er alles richtig gemacht hat.	
Er hat Angst, daß er dabei etwas falsch machen könnte.	
Das gefällt ihm nicht.	
Er will nichts vekehrt machen.	
Er will mehr können als alle anderen.	
Er denkt: "Ich will am liebsten etwas machen, was ein bißchen schwierig ist."	
Er will lieber garnichts tun.	
Er denkt: "Wenn das sehr schwer ist, versuche ich das bestimmt länger als andere."	
Er denkt, er kann das nicht.	

Name: ..... Vorname: ..... Klasse: .....

SF (3) - KA (S)

Sicher machst Du Dir manchmal Gedanken darüber, wie Deine Schulleistungen (egal ob sie gut oder schlecht sind) entstehen.
Wir haben einige Sätze aufgeschrieben, wie Schüler sich ihre Schulleistungen erklären können z.B. durch Begabung, Fleiß usw. Kreuze bitte nach jedem Satz an, wie sehr Deiner Meinung nach Deine Schulleistungen überhaupt (nicht nur die in einem Fach) von den verschiedenen Ursachen abhängen.

1. Meine Schulleistungen hängen davon ab, daß ...

6 ... ich sehr gut begabt bin.
5 ... ich gut begabt bin.
4 ... ich etwas begabt bin.
3 ... ich wenig begabt bin.
2 ... ich fast gar nicht begabt bin.
1 ... ich gar nicht begabt bin.

2. Meine Schulleistungen hängen davon ab, daß ...

6 ... ich mich sehr stark anstrenge.
5 ... ich mich stark anstrenge.
4 ... ich mich etwas anstrenge.
3 ... ich mich kaum anstrenge.
2 ... ich mich fast gar nicht anstrenge.
1 ... ich mich gar nicht anstrenge.

3. Wie stark hängen Deine Schulleistungen davon ab, ob Du Dich in der Klasse wohlfühlst und wie Dein Lehrer (Deine Lehrerin) unterrichtet ?

6 sehr stark
5 stark
4 etwas
3 kaum
2 fast gar nicht
1 gar nicht

4. Wie zufrieden bist Du mit Deinen Schulleistungen ?

6 sehr zufrieden
5 zufrieden
4 etwas zufrieden
3 eher nicht zufrieden
2 fast gar nicht zufrieden
1 gar nicht zufrieden

Name: ..... Vorname: ..... Klasse: .....

SF (4) - KA (W)

Nicht nur Du selbst, sondern auch Dein Klassenlehrer (Deine Klassenlehrerin), kann bestimmt verschiedene Gründe für Deine Schulleistungen nennen. Kreuze in dem vorliegenden Fragebogen bitte an, wie sich Deiner Meinung nach Dein Klassenlehrer (Deine Klassenlehrerin) Deine Schulleistungen erklärt.

1. Nach Meinung meines Klassenlehrers (Klassenlehrerin) hängen meine Schulleistungen davon ab, daß ...

   6 ...ich sehr gut begabt bin.
   5 ...ich gut begabt bin.
   4 ...ich etwas begabt bin.
   3 ...ich wenig begabt bin.
   2 ...ich fast nicht begabt bin.
   1 ...ich nicht begabt bin.

2. Nach Meinung meines Klassenlehrers (Klassenlehrerin) hängen meine Schulleistungen davon ab, daß ...

   6 ...ich mich sehr stark anstrenge.
   5 ...ich mich stark anstrenge.
   4 ...ich mich etwas anstrenge.
   3 ...ich mich kaum anstrenge.
   2 ...ich mich fast gar nicht anstrenge.
   1 ...ich mich gar nicht anstrenge.

3. Wie sehr hängen nach der Meinung Deines Klassenlehrers (Klassenlehrerin) Deine Schulleistungen davon ab, ob Du Dich in der Klasse wohlfühlst und wie Dein Lehrer (Deine Lehrerin) unterrichtet ?

   6 sehr stark
   5 stark
   4 etwas
   3 eher nicht
   2 fast gar nicht
   1 gar nicht

4. Wie zufrieden ist Deiner Meinung nach Dein Klassenlehrer (Klassenlehrerin) mit Deinen Schulleistungen.

   6 sehr zufrieden
   5 zufrieden
   4 etwas zufrieden
   3 eher nicht zufrieden
   2 fast gar nicht zufrieden
   1 gar nicht zufrieden

Name: ..... Vorname: ..... Klasse: .....

SF (5) - KA (M-S)

Der vorliegende Fragebogen bezieht sich nicht auf Deine Schulleistungen allgemein, sondern nur auf Deine Leistungen im Fach Mathematik (oder Rechnen). Kreuze bitte in jedem Satz an, was Deiner Meinung nach für Dich zutrifft.

1. Meine Mathematikleistungen hängen davon ab, daß ...

6 ... ich sehr gut begabt bin.
5 ... ich gut begabt bin.
4 ... ich etwas begabt bin.
3 ... ich wenig begabt bin.
2 ... ich fast nicht begabt bin.
1 ... ich nicht begabt bin.

2. Meine Mathematikleistungen hängen davon ab, daß ...

6 ... ich mich immer sehr stark anstrenge.
5 ... ich mich immer stark anstrenge.
4 ... ich mich immer etwas anstrenge.
3 ... ich mich immer kaum anstrenge.
2 ... ich mich immer fast gar nicht anstrenge.
1 ... ich mich immer gar nicht anstrenge.

3. Meine Mathematikleistungen hängen davon ab, daß ...

6 ... ich mich ab und zu sehr stark anstrenge.
5 ... ich mich ab und zu stark anstrenge.
4 ... ich mich ab und zu etwas anstrenge.
3 ... ich mich ab und zu kaum anstrenge.
2 ... ich mich ab und zu fast gar nicht anstrenge.
1 ... ich mich ab und zu gar nicht anstrenge.

4. Wie stark hängen Deiner Meinung nach Deine Mathematikleistungen davon ab, ob Du Dich in der Klasse wohlfühlst und wie Dein Lehrer (Deine Lehrerin) unterrichtet ?

6 sehr stark
5 stark
4 etwas
3 eher nicht
2 fast gar nicht
1 gar nicht

5. Wie zufrieden bist Du mit Deinen Mathematikleistungen ?

6 sehr zufrieden
5 zufrieden
4 etwas zufrieden
3 eher nicht zufrieden
2 fast gar nicht zufrieden
1 gar nicht zufrieden

6. Wie gut arbeitest Du im Mathematikunterricht mit ?

6 sehr gut
5 gut
4 etwas gut
3 eher nicht gut
2 fast gar nicht gut
1 gar nicht gut

7. Wie häufig hat Dich Dein Lehrer (Deine Lehrerin) in der letzten Zeit im Mathematikunterricht gelobt ?

6 sehr häufig
5 häufig
4 etwas häufig
3 eher nicht häufig
2 selten
1 sehr selten

8. Wie häufig hat Dein Lehrer (Deine Lehrerin) Dich in der letzten Zeit im Mathematikunterricht getadelt (z.B. gesagt, daß Du etwas schlecht oder falsch gemacht hast) ?

6 sehr häufig
5 häufig
4 etwas häufig
3 eher nicht häufig
2 selten
1 sehr selten

9. Wie häufig hat Dich Dein Lehrer (Deine Lehrerin) in der letzten Zeit im Mathematikunterricht drangenommen ?

6 sehr häufig
5 häufig
4 etwas häufig
3 eher nicht häufig
2 selten
1 sehr selten

Name: ..... Vorname: ..... Klasse: .....

SF (5) - KA (M-W)

Kreuze bitte in jedem Satz an, wie Deiner Meinung nach Dein Lehrer (Deine Lehrerin) Deine Mathematikleistungen (Rechenleistungen) einschätzt.

1. Nach Meinung meines Lehrers hängen meine Mathematikleistungen davon ab, daß ...

6 ... ich sehr gut begabt bin.
5 ... ich gut begabt bin.
4 ... ich etwas begabt bin.
3 ... ich wenig begabt bin.
2 ... ich fast gar nicht begabt bin.
1 ... ich gar nicht begabt bin.

2. Nach Meinung meines Lehrers hängen meine Mathematikleistungen davon ab, daß ...

6 ... ich mich immer sehr stark anstrenge.
5 ... ich mich immer stark anstrenge.
4 ... ich mich immer etwas anstrenge.
3 ... ich mich immer kaum anstrenge.
2 ... ich mich immer fast gar nicht anstrenge.
1 ... ich mich immer gar nicht anstrenge.

3. Nach Meinung meines Lehrers hängen meine Mathematikleistungen davon ab, daß ...

6 ... ich mich ab und zu sehr stark anstrenge.
5 ... ich mich ab und zu stark anstrenge.
4 ... ich mich ab und zu etwas anstrenge.
3 ... ich mich ab und zu kaum anstrenge.
2 ... ich mich ab und zu fast gar nicht anstrenge.
1 ... ich mich ab und zu gar nicht anstrenge.

4. Wie stark, glaubst Du, hängen nach Meinung Deines Lehrers Deine Mathematikleistungen davon ab, ob Du Dich in der Klasse wohlfühlst und wie Dein Lehrer (Deine Lehrerin) unterrichtet ?

6 sehr stark
5 stark
4 etwas
3 eher nicht
2 fast gar nicht
1 gar nicht

5. Wie zufrieden ist Deiner Meinung nach Dein Lehrer (Deine Lehrerin) mit Deinen Mathematikleistungen ?

6 sehr zufrieden
5 zufrieden
4 etwas zufrieden
3 eher nicht zufrieden
2 fast gar nicht zufrieden
1 gar nicht zufrieden

6. Wie gut arbeitest Du wohl nach Meinung Deines Lehrers (Deiner Lehrerin) im Mathematikunterricht mit ?

6 sehr gut
5 gut
4 etwas gut
3 eher nicht gut
2 fast gar nicht gut
1 gar nicht gut

Name:..... Vorname:..... Klasse:.....

SF (1) - SRV (S)

Du hast, seit Du zur Schule gehst, mehrere Lehrer (Lehrerinnen) kennengelernt. So weißt Du auch, daß Lehrer (Lehrerinnen) sehr verschieden darüber denken, was sie in der Schule für das Wichtigste halten. Aber auch Du als Schüler hast bestimmte Vorstellungen darüber, was für einen Lehrer (eine Lehrerin) wichtig sein sollte.
Weiter unten haben wir einige Sätze aufgeschrieben. Kreuze nach jedem Satz an, wie wichtig Deiner Meinung nach das, was in dem Satz steht, für einen Lehrer (eine Lehrerin) sein sollte.

1. Ein Lehrer sollte den Kindern in der Schule viel beibringen, damit die Kinder viel wissen und viel können.

6 sehr wichtig
5 wichtig
4 etwas wichtig
3 eher nicht wichtig
2 fast gar nicht wichtig
1 gar nicht wichtig

2. Ein Lehrer sollte Kindern vor allem beibringen, gehorsam und artig zu sein.

6 sehr wichtig
5 wichtig
4 etwas wichtig
3 eher nicht wichtig
2 fast gar nicht wichtig
1 gar nicht wichtig

4. Ein Lehrer sollte sich besonders darum kümmern, daß immer Ruhe und Ordnung in der Klasse herrscht und der Unterricht ohne Störungen abläuft.

6 sehr wichtig
5 wichtig
4 etwas wichtig
3 eher nicht wichtig
2 fast gar nicht wichtig
1 gar nicht wichtig

5. Ein Lehrer sollte sich um jeden einzelnen Schüler besonders kümmern und auf die besonderen Interessen und Eigenarten der Schüler eingehen.

6 sehr wichtig
5 wichtig
4 etwas wichtig
3 eher nicht wichtig
2 fast gar nicht wichtig
1 gar nicht wichtig

6. Ein Lehrer sollte bemüht sein, daß er immer ein gutes Vorbild für seine Schüler ist.

6 sehr wichtig
5 wichtig
4 etwas wichtig
3 eher nicht wichtig
2 fast gar nicht wichtig
1 gar nicht wichtig

7. Ein Lehrer sollte sich auch in der Schule so verhalten, wie er wirklich ist (z.B. zuhause oder mit Freunden).

6 sehr wichtig
5 wichtig
4 etwas wichtig
3 eher nicht wichtig
2 fast gar nicht wichtig
1 gar nicht wichtig

8. Ein Lehrer sollte sich anstrengen, jeden einzelnen Schüler der Klasse ein bißchen gern zu haben, und die Kinder sollen Vertrauen zu ihm haben können.

6 sehr wichtig
5 wichtig
4 etwas wichtig
3 eher nicht wichtig
2 fast gar nicht wichtig
1 gar nicht wichtig

Name: ..... Vorname: ..... Klasse: .....

SF (2) -SRV (W)

Wir haben sieben Sätze aufgeschrieben. Kreuze bitte nach jedem Satz an, wie sehr das, was in dem Satz steht, für Deinen Klassenlehrer (Deine Klassenlehrerin) zutrifft.

1. Dein Lehrer will den Kindern vor allem viel beibringen, damit die Kinder viel wissen und viel können.

6 stimmt genau
5 stimmt fast genau
4 stimmt etwas
3 stimmt eher nicht
2 stimmt fast gar nicht
1 stimmt gar nicht

2. Dein Lehrer will den Kindern vor allem beibringen, gehorsam und artig zu sein.

6 stimmt genau
5 stimmt fast genau
4 stimmt etwas
3 stimmt eher nicht
2 stimmt fast gar nicht
1 stimmt gar nicht

4. Dein Lehrer kümmert sich vor allem darum, daß immer Ruhe und Ordnung in der Klasse herrscht und der Unterricht ohne Störungen abläuft.

6 stimmt genau
5 stimmt fast genau
4 stimmt etwas
3 stimmt eher nicht
2 stimmt fast gar nicht
1 stimmt gar nicht

5. Dein Lehrer bemüht sich vor allem, um jeden einzelnen Schüler besonders zu kümmern. Er will auf die Interessen und Eigenarten jedes Schülers besonders eingehen.

6 stimmt genau
5 stimmt fast genau
4 stimmt etwas
3 stimmt eher nicht
2 stimmt fast gar nicht
1 stimmt gar nicht

6. Dein Lehrer bemüht sich vor allem, immer ein gutes Vorbild für seine Schüler zu sein.

6 stimmt genau
5 stimmt fast genau
4 stimmt etwas
3 stimmt eher nicht
2 stimmt fast gar nicht
1 stimmt gar nicht

7. Dein Lehrer will sich vor allem auch in der Schule so verhalten, wie er wirklich ist (z.B. zuhause oder mit Freunden).

6 stimmt genau
5 stimmt fast genau
4 stimmt etwas
3 stimmt eher nicht
2 stimmt fast gar nicht
1 stimmt gar nicht

8. Dein Lehrer strenget sich vor allem an, jeden Schüler der Klasse ein bißchen gern zu haben, und die Kinder sollen Vertrauen zu ihm haben können.

6 stimmt genau
5 stimmt fast genau
4 stimmt etwas
3 stimmt eher nicht
2 stimmt fast gar nicht
1 stimmt gar nicht

9. Wie gut kannst Du Deinen Lehrer (Deine Lehrerin) leiden ?

6 sehr gut
5 gut
4 etwas
3 eher nicht
2 fast gar nicht
1 gar nicht

Versicherung

Die Dissertation wurde von mir selbständig verfaßt, und alle in Anspruch genommenen Quellen und Hilfen wurden in der Dissertation vermerkt.

Monika Schliep

Lebenslauf

Am 18. August 1943 wurde ich in Riesa/Elbe geboren. Dort besuchte ich die Volksschule bis 1958. Nach dem Umzug in die BRD absolvierte ich das Aufbaugymnasium in Hilden/Rheinland und legte am 2. März 1965 die Reifeprüfung ab.

Danach studierte ich vier Semester Slavistik und Germanistik an den Universitäten in Bonn und Bochum. Im Anschluß daran wechselte ich das Studienfach und bestand nach viersemestrigem Studium das Erste Staatsexamen für das Lehramt an Grund- und Hauptschulen an der Pädagogischen Hochschule Ruhr, Abteilung Dortmund, am 2. November 1969.

Von diesem Zeitpunkt bis zum Januar 1971 unterrichtete ich als Lehramtsanwärter an einer Hauptschule in Dortmund und schloß diese Ausbildungsphase mit dem Zweiten Staatsexamen ab.

Anschließend ließ ich mich vom Schuldienst beurlauben zum Studium der Sonderpädagogik mit den Fachrichtungen Lernbehinderten- und Erziehungsschwierigenpädagogik.

Während dieser Zeit legte ich die Diplomprüfung in Erziehungswissenschaften und die Diplom-Vorprüfung für Psychologen ab.

Nach dem Ersten Staatsexamen für das Lehramt an Sonderschulen, am 30. Mai 1973, arbeitete ich zwei Monate an einer Sonderschule für Lernbehinderte und anschließend an der vorliegenden Dissertation.

Monika Schleep